Pädagogisches Handbuch

für

Schule und Haus.

Auf Grundlage

der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens,

vornehmlich

für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen

in alphabetischer Ordnung bearbeitet

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Erster Band.

A—Liebe.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1877.

Druck von Karl Kirn in Stuttgart.

Vorrede.

Das pädagogische Handbuch, dessen erster Band hiemit in die Oeffentlichkeit tritt, spricht seinen Charakter schon auf dem Titel aus durch den Beisatz, daß es auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet sei. Es trägt demgemäß dieselbe Farbe, wie die pädagogische Encyklopädie und ist von demselben Standpuncte, vom Boden der evangelischen Kirche aus bearbeitet, welcher wissenschaftlicher Forschung und individueller Ueberzeugung hinlänglichen Raum gewährt und andererseits den Anspruch auf Unfehlbarkeit irgend welcher menschlicher Weisheit, auch der allerneusten Pädagogik und Psychologie, nicht anerkennt. Das Handbuch will über die für den Erzieher und Lehrer bedeutenden Fragen, also über die wichtigeren Begriffe der Pädagogik und Didaktik und der angrenzenden Theile der Ethik und Psychologie mit Einschluß dessen, was zur körperlichen Erziehung gehört, dasjenige in gedrängter Kürze geben, worin der Herausgeber und die ihm Gleichgesinnten die Ergebnisse der geistigen Arbeit der Jahrhunderte auf diesem Gebiete erkennen. Zu dem Ende sind die den genannten Wissenschaften angehörigen Artikel der pädagogischen Encyklopädie mit freundlicher Genehmigung der ursprünglichen Verfasser theils von mir, dem Unterzeichneten, theils und hauptsächlich unter meiner Leitung von meinem früheren Schüler, Pfarrer Drehmann in Döffingen, einem im Dienst der Schule wohlbewanderten Manne, in der Weise bearbeitet, daß sie die leitenden Gedanken der betreffenden Artikel des größeren Werkes vollständig, größtentheils mit den eigenen Worten des Orginals, hie und da mit den im Lauf der Zeit nothwendig gewordenen Modificationen, aber in wesentlich abgekürzter Form wiedergeben. Erscheinen demgemäß einerseits die meisten Artikel über allgemeine Fragen sehr bedeutend verkürzt, so sind andererseits diejenigen, welche die einzelnen Unterrichtsgegenstände behandeln, größtentheils von neuen, jedesmal unterzeichneten Bearbeitern eingehender und ausführlicher dargestellt, damit sie den Lehrern als eine Art Unterrichtswegweiser dienen können, nicht in dem Sinne, als sollten dieselben nun Schritt für Schritt und blindlings ihnen folgen, wohl aber in der Absicht, damit sie vielfache Anregung zum Nachdenken über Stoff und Form des betreffenden Gegenstandes darin finden sollen.

Um aber das Handbuch auch für die Familie, für Eltern und Erzieher zu einer Schatzkammer guten Rathes zu machen, sind diejenigen Artikel, welche die wesentlichsten Eigenschaften und Forderungen einer guten Erziehung oder auch die Grundfehler der Erziehung besprechen, besonders eingehend und sorgfältig behandelt, und ich gebe mich der Hoffnung hin, daß nicht leicht über eine wichtigere Frage, die das Leben aufwirft, ein Vater oder eine Mutter den betreffenden Artikel unseres Handbuchs, ohne etwas daraus zu gewinnen, nachschlagen wird. Die Aufsätze der Encyklopädie, aus welchen hier die Quintessenz gegeben ist, enthalten selbst die Ergebnisse des Nachdenkens und der Erfahrung der berufensten Männer vom Fach. Auch die geschichtlichen Artikel — ich nenne nur wenige: Luther, Locke, Rousseau, Francke, Pestalozzi, Joh. Falk — sind geeignet, in Leserkreisen, welche nicht durch Schlagwörter sich bestimmen lassen, sondern Wahrheit suchen, heilsames Licht zu verbreiten.

So gehe denn das Buch hinaus in die deutsche Eltern- und Lehrerwelt, und der Segen von oben, der es begleiten möge, öffne ihm Thüren und Herzen!

Stuttgart, im December 1877.

Der Herausgeber
Dr. K. A. Schmid.

A.

ABC, das deutsche. Die Buchstabenschrift, welche für einen einfachen Laut auch ein einfaches Zeichen setzt, wird gemeiniglich den Aegyptern und Phöniciern zugeschrieben. Von dort her ward sie unter Griechen, Etruskern und Römern einheimisch und drang mit der römischen Cultur allmählich in das übrige Europa. Unter den zur germanischen Sprachfamilie gehörigen Stämmen nahm sie zum Theil sehr verschiedene Gestalt an. Die erste germanische Buchstabenschrift ist die Runenschrift, d. h. Geheimzeichenschrift, so benannt als eine nur von Gelehrten geübte Kunst (Rûna im Gothischen, Althochdeutschen Geheimnis, rûnên, raunen, flüstern). Aller Wahrscheinlichkeit nach reicht der Gebrauch der Runen bis ins höchste germanische Alterthum, jedenfalls vor die Bekehrung zum Christenthum hinauf. Im Zusammenhange mit der Runenschrift steht sodann das gothische Alphabet des Ulfilas (richtiger Wulfila), von 348 bis 383 oder 388 Bischofs der Westgothen in Mösien, das jedoch nicht von langer Dauer war, indem die römische Kirche im Abendlande bei den deutschen und romanischen Völkern das lateinische Alphabet einführte. Im Laufe des Mittelalters blieben sich jedoch die Gestalten der lateinischen Buchstaben nicht gleich. Wie der Charakter der bildenden Kunst überhaupt und der Architektur und ihrer Ornamentik insbesondere von der runden Linie zum Spitzbogen übergieng, so gestaltete sich auch in der Schreibkunst die Rundschrift in die eckige um. So entstund die sogenannte Mönchsschrift, die man wohl auch gothische Schrift genannt hat, aber ebenso unrichtig, als man die altdeutsche Baukunst die gothische heißt. Besser würde man sie die germanische oder deutsche Schrift nennen, denn sie entstund in der Zeit, da die Deutschen in Europa die erste Rolle spielten, und kam in Gebrauch außer den germanischen bei allen abendländischen Völkern, auf deren Sprachbildung das germanische Element Einfluß geübt hatte, sowie bei den sich lediglich an die deutsche Bildung anlehnenden Slawen, Letten, Finnen, Ungern. Später hielten die germanischen Völker allein sie fest, während mit der zur Antike zurückkehrenden Umwendung des Kunstgeschmacks die romanischen Völker und die halbromanischen Engländer etwa vom 16. Jahrhundert an zu einem der alten Rundschrift ähnlichen Alphabete sich zurückwandten. Das Gleiche empfehlen neuerdings viele auch für Deutschland, vor allen unser großer Sprachforscher Jakob Grimm. Erwägt man aber namentlich, daß die deutsche Schrift analog mit der ganzen künstlerischen Entwicklung des Volkes sich ausgebildet hat, und daß die Deutschen die so entstandene Schrift festhielten, während die Romanen, ihrem eigenen Ursprung wieder nähertretend, ihr untreu wurden, so bleiben wir wohl mit Recht bei der Schriftform im wesentlichen stehen, die nun einmal im ganzen und großen Germanen von Romanen abscheidet.

ABC-Buch, s. Leseunterricht.

ABC-Schützen, ein Spottname für die jüngsten Elementarschüler, worin sich auch in den niedersten Schulen etwas von dem Pennalismus fortgeerbt hat, der unter manchfachen Formen in allen Lehranstalten seit dem Aufblühen derselben im Mittel-

alter die neu Eingetretenen so lange dem Drucke der Aelteren preisgab, bis die Geplagten sich an noch Jüngeren schadlos halten konnten. Der Name speciell stammt von den fahrenden Schülern oder Bachanten her (s. d. Art.), welche kleine Knaben mit sich zu führen pflegten, angeblich um sie in verschiedenen Städten in gute Schulen zu führen, wohl auch selbst sie zu unterrichten; in Wirklichkeit aber daß sie betteln, vor den Häusern singen, insbesondere auch stehlen sollten, um ihren großen Bachanten Nahrung zu bringen; und weil dieses Stehlen als eine Art Jägerrecht galt und zum Unterschiede von gemeinem Diebstahl im Volksmunde „schießen" heißt, so blieb daher jenen kleinen Reisenden der Name Schützen, der sich, zumal in den Volksschulen, bis heute erhalten hat.

Abbitte. Um den Werth, der diesem Acte reuevoller Selbstdemüthigung nach gethanem Unrecht in der Erziehung beizumessen ist, richtig zu bestimmen, gehen wir wohl am besten von der Frage aus: was ist als das Object anzusehen, das abgebeten, durchs Bitten beseitigt werden soll? Die nächstliegende Antwort wäre: die Strafe; es wäre somit die Abbitte ein Analogon des Begnadigungsgesuches, das der Verbrecher einreicht. Nun kann zwar bekanntlich niemals der Richter, wohl aber der König begnadigen; allein da gerade in diesem Acte die königliche Gewalt identisch ist mit der väterlichen, so kann auch der Vater, der Lehrer um der Bitte eines Kindes willen die Strafe erlassen; die Angst, die in der flehentlichen Bitte desselben sich kund giebt, kann sogar als Surrogat der Strafe selbst betrachtet werden. Es ist keine Frage, daß dem Erzieher Freiheit gelassen werden muß, solche Bitte je nach dem Individuum und nach der Qualität des einzelnen Falles zu gewähren. Allein es darf ebensowenig als Regel aufgestellt werden, daß, wofern das Kind Abbitte leiste, immer die Strafe zu schenken sei, als es pädagogische Weisheit wäre, die Strafe nur dann zu schenken, wenn Abbitte geleistet worden. Das Erste hätte die Folge, daß Kinder von flüchtiger, oberflächlicher Art, die es leicht ankommt, alles zu sagen, was man will, wenn sie nur ihren Zweck damit erreichen, sich dieses Mittels zur Straflosigkeit stets bedienen würden, während andere von männlicherem Charakter lieber die Strafe leiden würden, als sich durch ein solches Mittel davon befreien; denn gerade das feinere Gefühl menschlicher Würde ist durch eine gezwungene Bitte, überhaupt durch ein erzwungenes Wort — da doch das Wort, wie der Gedanke, zumal aber die Bitte etwas schlechthin freies sein muß — viel tiefer verletzt, als durch ein Leiden, das man erduldet. Eben deshalb aber ist auch das Zweite verwerflich. Ich kann vollkommen genügende Gründe haben, eine Strafe zu erlassen; alsdann thue ich Unrecht, die wirkliche Erlassung an solch eine Formalität zu knüpfen, die gerade dem besseren, gediegeneren Zögling, sobald sie gefordert oder zur Bedingung des Strafnachlasses gemacht wird, selbst als eine Strafe fühlbar werden könnte. Es ist daher an sich das Richtigere, als Object der Abbitte nicht die Strafe, sondern das Unrecht selbst, d. h., da das Geschehene auch durch Bitten nicht ungeschehen gemacht werden kann, die moralische Wirkung desselben, die Störung des Gemeinschaftsverhältnisses anzusehen. Diese Störung aufzuheben, die Negation selbst wieder zu negiren versuchen wir entweder dadurch, daß wir demjenigen, gegen den wir uns verfehlt haben, unsere Gesinnung persönlich als eine solche darlegen, die von jeher eine andere, bessere gewesen sei, als unsere That sie erscheinen ließ; oder dadurch, daß wir kund geben, unsere Gesinnung sei inzwischen eine andere geworden, somit den Beleidigten bitten, er möge in der Erinnerung und Meinung, die er von uns hege, unser jetziges besseres Ich das nicht entgelten lassen, was das frühere wider ihn verbrochen. Solche Bitte muß aber persönlich an den Beleidigten gebracht werden; in dieser Demüthigung, daß man sich selbst dem Unwillen im Blick, in den Worten des Beleidigten aussetzt, sich gleichsam ihm preis giebt, daß man das Peinliche solcher Situation freiwillig auf sich nimmt und damit den Ernst des innern Leidtragens kund giebt, liegt eine versöhnende Kraft. Unterscheiden müßen wir übrigens sogleich von diesem Act einen anderen, der auch pädagogisch häufig damit verwechselt wird, nämlich das Versprechen: „ich will's nimmer thun;" das ist keine Abbitte, sondern ein Gelübde; seine ethisch-pädagogische Würdigung gehört somit auch erst in den Artikel, der diese behandelt. — Was nun die Abbitte selbst, d. h. die Bitte um Verzeihung, betrifft, so wird sie bei einem gutartigen, weichmüthigen Kinde ohne alle Anweisung sich von selbst hervor-

drängen; und wer könnte einer solchen Bitte: „o Mutter, sei wieder gut!" lange widerstehen? Aber eine ganz andere Frage ist es, ob solche Bitte vom Kinde gefordert, ob sie zur conditio sine qua non für die Verzeihung gemacht werden soll. Man könnte versucht sein, dafür zu stimmen, damit das Kind die Scheu vor solcher Demüthigung überwinden lerne und desto bereitwilliger auch in reifen Jahren einen Fehltritt vor Gott und Menschen abbitte. Gleichwohl muß man Bedenken tragen, die Forderung ausdrücklicher Abbitte, die Gewöhnung an die Leistung derselben zu einer pädagogischen Regel zu erheben. Erstlich giebt es, wie wir aus der Erfahrung sattsam belegen können, deren nicht wenige, die von Eltern und Lehrern niemals zu solch einer Abbitte sind angewiesen worden, und die in reiferen Jahren dennoch die volle Bereitwilligkeit an den Tag legen, ein begangenes Unrecht einzugestehen und zu depreciren. Folglich muß diese Bereitwilligkeit, die wir nach christlicher Weise zur Bußfertigkeit zu rechnen haben, noch aus einer andern Quelle fließen, als aus jener äußeren Gewöhnung. Ist der innere Trotz, der nicht Unrecht haben oder auch im Unrecht lieber consequent bleiben will, einmal gebrochen durch tiefere sittliche Grundlegung, durch Heiligung, und ist andererseits die Blödigkeit, das verlegene, unbeholfene Wesen durch den Muth der Liebe und des sittlichen Ernstes innerlich überwunden, so kommt auch die Abbitte als Theil der Buße sicherlich von selber, wo sie kommen soll. Wird aber zweitens gesagt: gerade jenen Trotz und diese Blödigkeit soll die frühe Gewöhnung an die Leistung der Abbitte besiegen, so erwidern wir: es ist individuell möglich, daß der Zweck durch dies Mittel erreicht wird, aber ebensogut — wir müßen glauben, in der Mehrzahl der Fälle — kann er auch durch dasselbe vereitelt werden. Ein Knabe ist sich seines Unrechts vielleicht bewußt; es ist ihm leid, den Vater betrübt zu haben; er sucht es durch gesteigerte Aufmerksamkeit, Dienstfertigkeit ꝛc. gut zu machen. Zwinge ich ihn nun zu einem Acte, der ihn verlegen macht, ihm darum peinlich ist, so kann gerade hiedurch der Trotz geweckt und gestachelt werden, den die Liebe in der Stille überwunden hätte; er geht von solcher Scene mit innerer Bitterkeit weg, zumal wenn dieselbe in Gegenwart anderer vor sich gieng, und so ist das zweite Uebel schlimmer als das erste. Aber die Wirkung kann auch die sein, daß sich das Kind sehr leicht an solche Formen gewöhnt. Ist damit wirklich etwas sittlich Hochanzuschlagendes gewonnen? Wir glauben nicht.

Soll mit dem Gesagten immerhin nur gegen die Erhebung dieser Maßregel zu pädagogischem Gesetz Einsprache gethan werden, da der sittliche Zweck bei manchen Kindern auf diesem Wege geradezu verfehlt, bei manchen aber auf anderem, weniger zweideutigen Wege ohnehin erreicht wird: so rechnen wir zu letzterem ein der Abbitte conformes, unserer Ueberzeugung nach viel wirksameres Verfahren. Der Erzieher flicht in das Abendgebet die Bitte um göttliche Verzeihung für die speciellen Vergehungen, die den Tag über vorgekommen sind, namentlich wenn sich eine von größerem Belange darunter findet, mit ein; die Stimmung des Kindes ist in diesem Momente ruhiger, das Gewissen kommt eher zum Worte; die Einsamkeit thut das Ihrige, und den andern Morgen ist die sittliche Stimmung sicher eine andere, nachhaltigere, als wenn das Kind nach einer förmlichen Abbitte sich zurückzieht.

Handelt es sich ferner um Beleidigungen der Kinder unter einander, so besteht die richtigste Satisfaction darin, daß der Thäter seine Strafe bekommt; wo eine solche nicht angemessen erscheint, werden zwei Jungen, die sich gebalgt haben, ohne alle Versöhnungsscene in der nächsten Viertelstunde wieder die besten Freunde sein. Mädchen finden sich weniger leicht wieder zusammen; hier heilt die Zeit kleine Herzenswunden besser als abgenöthigtes Depreciren. Bei Kindern, die einander lieb haben sollen und müßen, wie namentlich bei Geschwistern, auch bei Mitschülern, tritt an die Stelle der Abbitte einfach das Verbot: „du darfst nicht schmollen," wie natürlich gegen den Urheber des Zwistes das Verbot weiterer Unart und nöthigenfalls die Strafe. Wenn das Kind äußerlich mit dem andern gut Freund sein muß, so vergißt das junge Herz auch bald den wirklichen Groll. Häufig wird, zumal von Mädchen, die Rolle des schwer Gekränkten mit einer Art von Genuß gespielt; wird solche Komödie einfach nicht geduldet, so kommt auch das Herz, nachdem die erste Aufregung sich gelegt, ohne besonders auferlegte Abbitte bald wieder in Ordnung.

Ein besonderer Fall ist es, wenn ein Schüler seinen Lehrer persönlich beleidigt,

ihm z. B. eine Grobheit ins Gesicht sagt, etwas Injuriöses über ihn aussprengt oder an die Tafel schreibt, mit einer Geberde ihn verhöhnt u. dgl. Je älter der Schüler ist, um so mehr nähert er sich derjenigen Lebensstufe, auf welcher eine Injurie erst eigentlich möglich wird: denn genau genommen kann ein Unmündiger gar nicht beleidigen, also ist auch eine Abbitte im Sinne der Ehrenerklärung hier gar nicht am Platze, sondern einfach die Züchtigung. Von dem älteren Schüler aber, der an Bosheit kein Kind mehr ist, ist zu fordern, daß er außer der geeigneten Disciplinarstrafe in Gegenwart der übrigen Schüler Abbitte leiste. Mag damit sein innerer Trotz auch nicht gebrochen sein, es handelt sich hier um Aufrechthaltung der Auctorität des Lehrers. Weigert sich der Schüler solcher Abbitte, so muß er entlassen werden, oder, wenn die Lehranstalt das Recht der Ausstoßung nicht hat (wie unsere Volksschulen), so muß die vorgesetzte Behörde eine höhere, nicht vom Lehrer zu vollziehende Strafe ansetzen. Ebenso muß, wenn ein Dritter (z. B. der Vater oder die Mutter eines Schülers) in die Schule eingebrochen ist und den Lehrer irgendwie prostituirt hat, von dem Scholarchat entweder neben einer angemessenen Strafe oder in weniger gravirenden Fällen anstatt derselben dem Thäter förmliche Abbitte in Gegenwart der Schüler auferlegt werden. Auch hier kommt nicht die sittliche Rückwirkung auf den Thäter, sondern zuerst die Rückwirkung auf die Schüler als Gesammtheit in Betracht.

Endlich ist die Frage pädagogisch nicht unwichtig, ob der Erzieher selbst, falls er sich bewußt ist, einem Kinde Unrecht gethan zu haben, demselben Abbitte zu leisten verpflichtet sei oder wenigstens wohl daran thue? Bekanntlich wird diese Abbitte von schwachen Müttern, nachdem sie im Unwillen einen disciplinaren Act ausgeführt, in Gestalt von Zuckerbrod oder Liebkosungen geleistet; seltener wird sich ein Lehrer zu solch einer Buße herbeilassen. Jeder Fall dieser Art ist schlimm; es streitet mit der hohen Stellung, die der Erzieher dem Zögling gegenüber an Gottes Statt einzunehmen hat, daß er diesem jemals etwas abzubitten haben kann. Bestand das Unrecht in einer Züchtigung, so kann der Lehrer entweder einen Fall abwarten, wo das Kind eine solche wirklich verdient, und dann ihm sagen: „heute schenke ich dir die Strafe, weil dir neulich zu viel geschehen ist;" käme aber zu solcher Compensation nicht so bald eine Gelegenheit, so bedarf es auch nur der ohnehin pflichtmäßigen Freundlichkeit und Gerechtigkeit im ganzen Benehmen gegen das Kind, um es den Vorfall vergessen zu machen. „Einem Lehrer, den die Kinder einmal achten," sagt Bizius, Leiden und Freuden I. S. 260 f., „verzeihen sie manches, verzeihen ihm selbst einzelne Aufwallungen und Uebereilungen." Wäre ein Vorfall dieser Art gravirender, so würde es am passendsten sein, daß der Lehrer nur dem Vater des Kindes, aber nicht in Gegenwart des letzteren, sondern unter vier Augen, oder vor dem Schulinspector, oder schriftlich sein Bedauern ausdrückte. Bestand aber das Unrecht nicht in einer That, sondern in einem Urtheil, so ist es pädagogisch vollkommen gerechtfertigt, rund heraus zu sagen: „ich sehe, daß ich dir Unrecht gethan habe, ich kenne dich jetzt besser," aber um Verzeihung zu bitten, wäre verkehrt; das Kind hat nur Ursache sich zu freuen, daß der Lehrer seinen Irrthum eingesehen und eine bessere Meinung von ihm gewonnen hat.

Abendschule, s. Gewerbliche Fortbildungsschule.

Aberglaube — ist eine Krankheit des Glaubens, deren Ursachen, Sitz und Kennzeichen so verschiedenartig sind, daß es unmöglich wird, sie kurz zu definiren, und sicherer erscheint, anstatt die Abstraction eines allgemeinen Begriffes zu geben, die im gewöhnlichen Leben sich darbietenden wichtigeren Krankheitsbilder aufzuzeigen. — Jene Krankheit kommt in allen Schichten des menschlichen Bewußtseins vor. So in der der sinnlichen Warnehmung, indem ein Sinnenschein für die Wirklichkeit gehalten wird — die Sonne ein goldener Teller, der Mann im Monde: es fehlt hier an der Regulirung der sinnlichen Warnehmung durch den Verstand, ohne dessen Hinzutritt jene nicht berechtigt ist, Urtheile über das Wargenommene zu fällen. Demnach entsteht Aberglaube bei wachen Sinnen, aber schlummernder Urtheilskraft, indem sodann die Phantasie an die Stelle der letztern tritt, um die sinnliche Warnehmung im Bewußtsein unterzubringen, dem Vorstellungskreis einzureihen, z. B. Sonnenfinsterniß als Kampf eines Drachen mit der Sonne, sie zu verschlingen, im Aber-

glauben der Türken vorstellig gemacht, die unsichern Gestalten im Zwielicht des Mondscheins, das Rauschen und Flüstern in der Einsamkeit des Waldes — die Gelegenheitsursache der Gespensterfurcht und der Bevölkerung unheimlicher Orte mit umgehenden Geistern. — Auch der Verstand hat gewißermaßen seinen Aberglauben, indem er irrige Schlüsse bildet und darauf weiter baut, oder von andern erzeugte falsche Urtheile und Schlüsse auf Auctorität hin sich aneignet. Dies beweist die Geschichte der Philosophie, sofern gerade die Irrthümer und Einseitigkeiten der berühmten Denker von den Schülern oft am begierigsten aufgenommen und verfochten wurden; die Geschichte der Pädagogik, wenn das Heil der Welt von irgend einem neuen System oder einer neuen Methode, einem weiteren Unterrichtsfach (z. B. den Denkübungen, den Realien u. s. w.) erwartet wurde. Wie viel Verstandesaberglaube in politischen Meinungen und Systemen sei, lehrt der Tag, z. B. der an das allein den Volkswillen repräsentiren sollende allgemeine Wahlrecht oder der Aberglaube an die absolute Auctorität Eines despotischen Willens, von welchem Aberglauben je die Nährer desselben (Demagogen, Höflinge) sich selbst nähren, wie die Priester vom Götzenopfer. Man muß diese Art von Aberglauben eine Krankheit der Anmaßung des Verstandes, da er über Gebühr an sich selbst glaubt, jene erstere aber, da den Sinnen ohne Urtheil geglaubt wird, die Krankheit des schlafenden Verstandes nennen, übrigens schon hier sich merken, daß Freiheit vom Aberglauben nicht ohne weiteres das Privilegium der sogenannten Gebildeten sei.

Das eigentliche Gebiet des Aberglaubens im engeren und gewöhnlichen Sinn aber ist das religiöse, und hier kommt er theils als Erbkrankheit vor, deren Anfänge sich nicht selten in das heidnische Alterthum zurückerstrecken, theils als neu entstandene Krankheit, local und auf einzelne Personen oder Gegenden eingeschränkt endemisch, oder epidemisch durch Miasma oder Contagion sich weit hin ausdehnend, chronisch oder acut. Meistens besteht diese religiöse Krankheit in einem Zuviel, sofern dabei mehr, als wahr ist, für wahr genommen, der Glaube überladen wird, aber so, daß der Aberglaube am Glauben zehrt, wie eine Afterorganisation am Körper, und daß diese Afterbildung aus Mangel an Glaubensbildung, aus innerer Störung und ungesunden Säften hervorsproßt. Eben darum ist der religiöse Aberglaube, so sehr er auch in einzelnen Erscheinungen den Spott herausfordert, doch im Grunde sicher nicht zum Lachen, sondern eine gar ernstlich zu nehmende Sache, zumal er selten sich mit der Verunstaltung der Gedanken begnügt, sondern nicht minder den Willen angreift.

Daß in unserem deutschen Volke noch eine Menge von Resten des alten, zertrümmerten Naturdienstes, wie ihn die Germanen hatten, bevor auf diesen Wildling das veredelnde Reis des Christenthums gepfropft wurde, vorhanden seien, hat Grimm zu deutlicherem Verständnis gebracht. Nicht aber sind jene Reste in ihrer unmittelbaren Natürlichkeit vorhanden, sondern sie sind in dem innerlich bis heute noch unvollendeten Proceß der Christianisirung umgestaltet und (z. B. die weisen Frauen zu Hexen) verzerrt worden. Das Christenthum hat in sofern dies wenigstens bewirkt, jene Gebilde der heidnischen Vorstellung in den Gemüthern mit dem bösen Gewissen zu behaften, daß sie sich nicht öffentlich sehen lassen können, denn sie sind häßlich, böse, wild, oder wo noch ein gutmüthiger Zug in ihnen, komisch, kindisch, eingeschrumpft, sie führen ein in den dunkeln Grund des Bewußtseins zurückgedrängtes Leben, von wo aus sie immerhin schreckend und neckisch hervorwinken, aber nimmermehr das Tagleben sich völlig zu unterwerfen vermögen. Es ist ein Hausglaube, der sich vor dem Kirchenglauben scheut, vor welchem er kein gutes Gewissen hat; aber eben darum ist es auch so schwer, diesem Volksaberglauben beizukommen, denn er verbirgt seine Traditionen mit besonderem Fleiß vor Geistlichen und Lehrern —, wie man dies schon bei Kindern warnimmt, welche gar ungern mit solchen Vorstellungen gegen ihre Lehrer herausrücken. — Wie übrigens das Christenthum dem deutschen Heidenthum seine Göttergestalten entstellt, seinen Glauben vergällt, so hat umgekehrt in dem unvollendeten Proceß dieses auf jenes theilweise entstellend zurückgewirkt; denn der Teufelsglaube unseres Volkes hat zwar den Namen und den Begriff des widergöttlichen Wesens an dem Satan aus der Bibel, aber Gestalt und Beiwerk, Bockshörner, Pferdefuß 2c., die greulichen Vorstellungen von dem Verhältnis des Teufels zu den

Hexen, der Teufelscult, wie er im Beschwören, Schatzgraben rc. getrieben wird, hat seine Wurzeln in außerbiblischem Boden. Bei den Gebildeten gilt daher für abergläubisch, wer die Versuchungsgeschichte für wirklich hält, weil sie gewöhnt sind, sich den Satan nur in der Weise des heidnischen Volksglaubens vorzustellen und ihn also längst ins Fabelbuch geschrieben meinen.

Aehnlich wie diese Art von Superstition zu dem alten Heidenthum, verhalten sich etliche Vorstellungen bei dem evangelischen Volk zu dem vorreformatorischen Glauben. Hieher gehört die Meinung von der Zauberkraft der Hostie, daß man sich für kranke Angehörige Messen lesen läßt, den Segensspruch des Kapuziners oder Priesters über den Stall begehrt, das Vieh gegen böse Leute zu schützen; in dieser Beziehung haben häufig solche Orte, welche zur Zeit der Reformation bei dem alten Glauben blieben, während rings um sie her das Volk evangelisch ward, bis auf den heutigen Tag starken Zulauf.

Solches alles würde sich nicht fortgeerbt haben, wäre nicht im Gemüth des Menschen eine allgemeine Anknüpfung und Neigung, daher denn auch wo alter Aberglaube völlig beseitigt ist, neuer von selbst aus dem Boden wächst. Man denke im vorigen Jahrhundert an einen St. Germain, Cagliostro, Mesmer und andere, in unserer Zeit an den grassen Unsinn des Tischklopfens. Aberglaube verhält sich in dieser Beziehung zum Glauben wie Abgott zu Gott, denn der Abgott ist das eigene Wahngebild des Herzens, welches Gott verlassen hat und doch von dem Bedürfnis Gottes nicht loskommen darf (Apostelgesch. Cap. 17), daher es sich selbst seine Götter schaffen und in ruhelosem Suchen ermüden muß.

Es wäre ganz irrig, bloß bei den sog. ungebildeten Ständen Aberglauben vorauszusetzen; diese Krankheit zieht sich durch alle hindurch; nicht bloß die weltberühmte Kartenschlägerin Lenormand in Paris ist des Zeuge, es giebt auch in Deutschland Städte genug, da man zu weit geringeren Weibern wallfahrtet, in Equipagen wie zu Fuß, und die Magier auf dem Dorf, Schmiede, Schäfer, Schinder u. dgl. bringen es nicht selten zu einer Praxis, welche an Umfang die der berühmtesten Aerzte erreicht und zu welcher manchmal Leute ihre Zuflucht nehmen, von denen sich alles andere eher erwarten ließe. Ein psychologisches Problem, das sich doch unschwer löst. Denn an und für sich liegt in der menschlichen Natur ein Zug nach dem Wunderbaren, und wer daher an dem Mysterium des Christenthums vorübergeht, welches dem Geist nach allen Richtungen hin (Röm. 11, 33. Eph. 1, 17. Col. 2, 3) Arbeit und Nahrung gewährt, fällt in das Phantastische, Abenteuerliche, und hascht nach dem Spuck selbstgemachter Mysterien. Bei den Ungebildeten aber ist es gewöhnlich ein unmittelbares, praktisches Bedürfnis, was sie dem Aberglauben zuführt, eine größere Noth, welche über sie kommt, für welche ihr Glaube, der etwa nur für den Bedarf des gewöhnlichen, täglichen Lebens ausreicht, zu schwach ist, z. B. eine Krankheit, welche der ärztlichen Kunst nicht bald weichen will, und so den Verdacht weckt, angethan zu sein u. dgl. Hier aber muß man einsehen, daß es eben ein oberflächlicher Glaube ist, welcher dem Aberglauben das Feld räumt, sobald das Ungewöhnliche erlebt wird; es fehlt an einem gründlichen Eingehen in den ersten Glaubensartikel: ich glaube an Gott Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden, und an seine Auslegung: ich glaube, daß mich Gott erschaffen hat sammt allen Creaturen u. s. f. Die eigentlichen Trostsprüche, die da auf den tiefsten Grund des Herzens bringen, wo sie aus dem obersten Himmel geholt sind, als: „Denen, die Gott lieben, müßen alle Dinge zum Besten dienen;" „ich weiß, daß weder Hohes, noch Tiefes . . . mich scheiden kann von der Liebe Gottes," und dem gleiche, wenn diese ignorirt sind und ihnen der Eingang gesperrt ist, so bleiben die schwierigeren Führungen des Lebensweges unerklärt, so ist der Seelengrund nicht hereingezogen in die christliche Erleuchtung, und also sobald er aufgeschreckt wird durch Schicksalsschläge, so reagirt er nicht christlich, sondern heidnisch, anstatt mit Gebet, mit Magie, anstatt mit Vertrauen, mit Verzweiflung — ein Saul, der zu der Todtenbeschwörerin in Endor wallfahrtet.

Man möge nicht einwenden, es gebe auch eine unschuldige Art von Glauben an Sympathie und Magie; ganz unschuldig kann es kaum sein, sich solchen dunkeln Dingen anzuvertrauen, zumal bekannt ist, daß fast bei aller Sympathie Misbrauch

der göttlichen Namen auf Seiten der Leute, die sie als Gewerbe treiben, stattfindet. Aber man muß auch wissen, daß noch ganz anderes als solcher Misbrauch gar nicht selten mitunterläuft, die sogen. schwarze Magie, eine Art Teufelscult mit Verwünschungen, mit Beraubung der Leichen in den Gräbern u. s. f., so daß hier nicht bloß Dunkelheiten, sondern wirkliche Werke der Finsternis sind. Daher ist es auch aus diesem Grund wiederum mit Spotten über den Aberglauben nicht gethan, sondern es muß hier eine wirkliche Nachtseite des menschlichen Lebens erkannt werden, selbst wenn man nicht daran zu erinnern hätte, wie viel Unfug, Unsittlichkeit (bei Behandlung von Liebesaffairen durch Kartenschlägereien u. dgl.), Betrug (bei Schatzgräberei), Feindschaft (aus der Beschuldigung, eine Hexe zu sein) und Mishandlung sich mit solchem Aberglauben zu verbinden pflegt. — Eine besonders reiche Quelle des verkehrtesten und verderblichsten Aberglaubens eröffnen diejenigen Staaten, welche mit dem Lotto oder mit Spielbanken sich selbst eine Finanzquelle öffnen. Derlei Anstalten sind ein trauriger Beweis politischer Blindheit und unbegreiflichen Widerspruchs der Staatsfinanzkunst mit der Erziehungskunst.

Unschuldigeren Aberglauben möchte man denjenigen nennen dürfen, welcher sich ohne besondere Absicht mit Zeichendeuten und Tagewählen abgiebt. Als z. B. welchen Thieren man beim Ausgehen, auf einer Reise zuerst begegnet, wenn es einem geträumt hat von Gold, Perlen, Hochzeit, Zähneausfallen u. dgl., sodann die Scheue, am Freitag eine neue Arbeit anzufangen, den Dienst zu wechseln, zu reisen — aber es ist doch hierinnen eine nicht gering anzuschlagende sittliche Verkehrtheit. Denn in allem, das uns begegnet, eine Botschaft Gottes erkennen, ist christlich, aber die Ausdeutung zu einem Augurium heidnisch; in allem, was wir thun, unsern Willen von Gottes Willen lenken lassen christlich, heidnisch aber, uns hiebei nach äußerlichen Merkzeichen richten und unser Leben nach dem Calender, anstatt nach dem Wegweiser des Ewigen reguliren. Es beweist mit für den tiefsittlichen Ernst der mosaischen Gesetzgebung, wie für die Höhe religiöser Vorstellung und die Innigkeit des Verhältnisses zu Gott, wenn dort das Volk gewarnt wird: „daß nicht unter dir gefunden werde ein Weissager, oder ein Tagewähler, oder der auf Vogelgeschrei achte, oder ein Zauberer, oder Beschwörer, oder Wahrsager, oder Zeichendeuter, oder der die Todten frage; denn wer solches thut, der ist dem Herrn ein Greuel; . . . Du aber sollst ohne Wandel sein mit dem Herrn, deinem Gott.“ (5. Mos. 18, 10—13, vgl. 3. Mos. 19, 31).

Aus dem Bisherigen geht schon hervor, wie dem Aberglauben zu begegnen sei. Worauf es vor allem ankommt, ist Befriedigung der tieferen Herzens- und Geistesbedürfnisse, Erleuchtung des Grundes der Seele, aus welchem die nächtlichen Dinge hervorbrechen, wenn nicht das Licht hinuntergedrungen ist. Christliche Erkenntnis und kindliches Gottvertrauen pflanzen nimmt der Wurzel des Aberglaubens die Nahrung von innen; Beseitigung der Vorurtheile über Naturdinge, durch Mittheilung verständiger Ansichten und überhaupt Gewöhnung zu richtigem Warnehmen und Urtheilen die von außen; bei Knaben ist außerdem Herzhaftigkeit und Muth zu üben und wider Gespensterfurcht auch die Ambition ins Feld zu führen. Spott wird nur gegenüber von ganz aberwitzigen Kundgebungen des Aberglaubens am Ort sein, um Scham zu erzeugen und den Verstand aus dem Schlaf zu wecken; dagegen um so größerer Ernst der sittlichen Entrüstung wider das Gottlose, Lieblose und Unmoralische im Aberglauben. Ex professo ihn bekämpfen ist indicirt, wenn irgend etwas Auffallendes vorausgieng, seine Verkehrtheit und Verderblichkeit bloß zu legen. Den Streit wider ihn mit Haaren herbeiziehen bewirkt eher das Gegentheil. Auch soll man die Schwachen nicht verletzen ohne Noth, bei welchen der Aberglaube oft nur ein Ueberkleid des Glaubens ist, das mit schneller Gewalt ausziehen Erkältung bewirkt. Ein Lehrer, welcher die Großmütter im Orte wider sich hat, wird die Kinder seiner Schule schwerlich für sich haben. Verächtliche Behandlung der Abergläubischen scheucht ihren Irrthum ins Verborgene zurück und macht ihn desto zäher; Bekämpfung des Aberglaubens durch Waffen des Unglaubens pflügt bloß das Feld um, daß neues Unkraut statt des alten sprießt. Gleichwie die Fledermäuse um die angezündete Lampe flattern, aber vor der Sonne weichen, so weicht der Spuck aus dem alten Heidenthum und aus den heidnischen Regionen des Herzens nicht dem selbstgemachten Schein

der oberflächlichen Aufklärung, sondern dem Gotteslicht, das Glauben und Wandel durchleuchtet und das belehrende Wort im Munde des Erziehers bekräftigt.

Abfragen s. Fragen und Antworten.

Abgangszeugnis s. Entlassung, Schulzeugnisse.

Abhärtung s. Körperliche Erziehung.

Abhören, das, ist diejenige Thätigkeit des Lehrers, bei welcher er die Schüler das, was sie zu memoriren hatten, hersagen (recitiren) läßt, um zu sehen, wie sie ihre Schuldigkeit gethan haben. Dieses Geschäft scheint zwar eine sehr leichte Sache zu sein, weshalb es hin und wieder auch vorgerückteren Schülern (Monitoren) übertragen wird, und däucht manchem langweilig und geisttödtend, verdient aber richtig angesehen alle Sorgfalt und kann richtig behandelt zu reichem Segen werden. Denn die Erreichung sowohl des formalen als auch des materialen Zweckes der Memorirübungen hängt großentheils von der richtigen Behandlung des Abhörens ab.

Zu dieser gehört zuerst, daß immer die festgesetzte Zeit für dasselbe eingehalten werde, damit das Werk in seinem gleichmäßigen Gange bleibt; jüngere Schüler sollten in der Woche wenigstens zweimal abgehört, bei älteren das Abhören nicht über eine Woche hinausgeschoben werden. Bei diesem Abhören darf kein Schüler übergangen werden; der Lehrer muß sich überzeugen, daß jeder seine Aufgabe vollständig und pünctlich gelernt habe. Dazu ist aber nicht eben nöthig, daß man jeden alles von Anfang bis zu Ende hersagen lasse, was eben so zeitraubend als ermüdend wäre; vielmehr kann man immerhin den einzelnen Schüler nur einen Theil der Aufgabe hersagen lassen, doch sind die der Trägheit Verdächtigen mehr in Anspruch zu nehmen als die notorisch Fleißigen; auch darf man nicht immer in der gewöhnlichen Reihenfolge hersagen lassen, sondern muß je und je außer der Ordnung aufrufen. Alles Einblasen muß verpönt sein; den Einbläser sollte man die ganze Aufgabe sogleich vollständig hersagen heißen. Sodann ist darauf zu sehen, daß kein Wort, keine Silbe weggelassen, geändert, versetzt werde, weil sonst der Sinn des Textes leicht wesentlich, oft mehr als der Lehrer vermuthet, in der Seele des Schülers geändert werden könnte, und ebenso darauf, daß die Schüler alle Strophen, Fragen, Sätze &c. in der rechten Ordnung selber anfangen können. Von besonderem Werthe ist es, darauf zu sehen, daß die Schüler alles langsam, deutlich und mit guter Betonung vortragen; denn nur so kann der Lehrer sich überzeugen, daß die Schüler sorgfältig memorirt haben und den Inhalt, so weit es möglich und nöthig ist, verstehen. Dazu ist aber erforderlich, daß der Lehrer den Memorirstoff zuvor erklärt und den Schülern richtig vorliest. Aus dem Bisherigen geht zur Genüge hervor, daß es nicht taugt, durch Schüler abhören zu lassen; denn diese sind selten so genau und umsichtig wie der Lehrer, leichter zu betrügen, selten im Stande, auf guten Vortrag zu halten und das Verständnis zu berichtigen, selten über alle Parteilichkeit erhaben, wenigstens bei den als unfleißig notirten Schülern häufig im Verdachte derselben. — Bei denjenigen Schülern, welche ihre Aufgabe können, bedarf es keines besonderen Lobes, sie könnten nur dadurch eitel, wohl auch nachläßig werden; es genügt, daß der Schüler den Lehrer zufrieden sehe. Schwieriger aber ist die Behandlung derjenigen, welche bei dem Abhören nicht bestanden sind. Es gehört manchmal nicht wenig Umsicht und Einsicht dazu, zu entscheiden, ob es bei dem Einzelnen mehr an dem Willen oder an der Kraft oder an der Zeit und Gelegenheit oder an dem rechten Verfahren oder an allem zusammen gefehlt hat. Darnach hat sich die Behandlung dieser Schüler zu richten, und es ist Sache der Lehrerweisheit, in den einzelnen Fällen zu wählen zwischen mündlichem Verweise, körperlicher Züchtigung, Zurückbehalten im Schulzimmer, Vermehrung der Aufgabe oder Anordnung einer Nachhülfe u. s. w. Wo die Stunde des Abhörens eine bloße Prügelstunde ist, da geht die Lust am Memoriren, die Freude am Memorirstoffe und die Liebe zu dem Lehrer verloren. Um die rechte Lust und den rechten Eifer zu wecken, sollte der Lehrer vor allem die Kinder fühlen und erfahren lassen, wie wichtig ihm selbst der Memorirstoff ist, und es wäre gut, wenn er ihnen hie und da zeigen könnte, wie er selber ihren Memorirstoff wörtlich inne habe und ohne Buch ihn zu benützen im Stande sei. Er sollte ferner den Schülern es zeigen, wie sie es am leichtesten und

angemessensten angreifen können, das, was sie zu lernen haben, sich wohl einzuprägen; er sollte die Aufgaben während der Woche in der Schule mehrmals lesen, die schwächeren Schüler zugleich zur Uebung in der Orthographie mehrmals abschreiben, das Lied öfters singen lassen. Auch sollten bei schwachen Schülern die Aufgaben in möglichst kleine Theile je für einen Tag getheilt und solche Tagsaufgaben täglich abgehört werden. Diese und ähnliche Hülfeleistungen werden es sicher ermöglichen, daß von den Memoriraufgaben nicht eine peinliche Erinnerung, sondern ein bleibender Segen über das ganze Leben der Schüler sich erstreckt.

Ablernen heißt thun lernen, wie ein anderer thut, durch bloßes Beobachten, ohne Vermittlung des unterrichtenden Wortes. Das Ablernen beruht auf dem Nachahmungstrieb, und spielt im Leben eine wichtige Rolle. Wie viel erwirbt auf diesem Wege ein Kind schon bis zum schulpflichtigen Alter bei Gegenständen des inneren wie der äußeren Sinne! So manche Erfindungen hat der Mensch in ihrer ursprünglichen, unvollkommnern Gestalt der ihn umgebenden Natur abgelernt. Aber auch das Ablernen will gelernt und geübt sein. Es gehören dazu geschärfte Sinne, Disciplin des Geistes, Direction des Willens. Schon früh soll daher dem Kinde von den Eltern und Erziehern geflissentlich Gelegenheit zum Ablernen gegeben, Geschick und Neigung dazu vermittelt werden. „Thun kann nur durch Thun gelehrt werden," sagt Comenius. Man denke an weibliche Arbeiten, an die Handgriffe und Geschicklichkeiten, an sogenannte Vortheile der Handwerker, an die Erlernung gewöhnlicher Feldarbeiten, an das Turnen. Im Schreiben, Zeichnen und Malen, im Clavier- und Geigenspiel u. s. w. ist Belehrung einseitig und nicht ausreichend, wenn nicht dem mustergültigen Vorthun das Nachthun folgen kann. Ja nicht nur für Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch für das, was in andern Unterrichtsgegenständen Sache der Uebung ist, soll der Lehrer den Schülern ein rechter Meister sein, denn von einem solchen allein kann man wirklich ablernen. Nachahmung äußerer Sitte und äußeren Anstandes, der Bewegungen und der ganzen Art eines Redners, selbst der Betonung beim Lesen und Sprechen ist theilweis ein Ablernen. Eine besonders wichtige Stellung hat dasselbe in der Bildung des Taubstummen. Dieser lernt sprechen durch Absehen und Abfühlen.

Abneigung. Antipathie. Abscheu. Das Gesetz der Anziehung und Abstoßung geht durch die ganze organische und unorganische Welt, und jene Wirksamkeit des Instinctes, der das Thier lehrt, alles seinem Leben und Wohlsein Widerstrebende zu meiden, erstreckt sich noch tief ins Menschenleben hinein.

Der Mensch, als vernunftbegabtes Wesen, hat aber eine viel höhere Bestimmung, als bloß durch Naturtriebe sich bestimmen zu lassen: er soll mit Bewußtsein handeln und auch seine Gefühle und Triebe sollen sich der Lichtregion des freien, selbstbewußten Geistes nicht entziehen, wie sie selbstverständlich dem allgemeinen Sittengesetz zu unterstellen sind.

Für den Erzieher folgt daraus, daß er keine Abneigung, sei sie welcher Art sie wolle, ohne besonnene Prüfung gelten zu lassen, sie vielmehr in Zucht zu nehmen habe, auf daß sie durch einen Act sittlicher Freiheit geadelt werde, um sich als berechtigt zu erweisen. Will das Kind diese oder jene Speise nicht essen, so prüfe er vor allem, was bei dieser Abneigung auf Rechnung der Laune oder der Schwächlichkeit zu setzen sei, wobei zuweilen der Beirath des Arztes nicht entbehrt werden kann. Regelwidrige Abneigungen gegen Objecte des Geschmacks oder Geruchs (Idiosynkrasieen) können zuweilen unbezwinglich werden. Aber das Kind soll für die verschmähte Speise keinen Ersatz bekommen durch ein anderes Gericht, vielmehr sich gerne und willig das Opfer der Entbehrung auferlegen, bis es des Geschmackes Meister zu werden gelernt hat. Desgleichen soll auch nicht aus Weichlichkeit die bittere oder widerlich schmeckende Medicin so in Süßigkeiten eingehüllt werden, als müßte das Heilmittel ein Leckerbissen sein, vielmehr soll der Kranke seine moralische Kraft anwenden lernen, um wieder gesund zu werden. Ist das Kind durch seine bisherige Erziehung an Gehorsam gewöhnt, so wird es seine natürliche Abneigung überwinden und die Arznei nehmen, ob sie auch noch so bitter ist.

Der Jugend ist wie die Speiselust, so auch die Sehlust und Spiellust natürlich. Es kann aber ein Kind kränklich oder so nervös sein, daß es vor allem Lärmen und

Toben instinctartig erschrickt; in solchem Falle ist leibliche Stärkung vonnöthen und ein allmähliches Zurückführen zum Spiel der Genossen ein Act der Heilung selber. Oder es kann ein übertriebener Egoismus, Stolz und Eitelkeit, welche eine Rolle spielen möchten und daran verhindert werden, das Kind abgeneigt gegen gesellige Freuden machen; in solchem Falle muß die Erziehung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln den Egoismus bekämpfen. Endlich aber kann das Meiden der Kinderspiele auch einen edleren Grund haben, der sich oft bei stillen, ernsten, innigen Gemüthern findet, die nur in der Einsamkeit volle Genüge des Daseins erlangen, denen ihr Leben lang Toben und geräuschvolle Vergnügungen unlieb bleiben und die sich in Gesellschaft nie so geben können, wie sie wohl selber möchten. Bei solchen Naturen denke man auf Spiele, welche stillen Kindern am meisten zusagen, und führe sie sanft und allmählich in den Kreis solcher Kinder, welche ihrem Naturell nicht zu ferne stehen.

Bei phantasiereichen, zur Reflexion und zum Studium geneigten Charakteren zeigt sich oft eine Abneigung vor aller Handarbeit und Hülfeleistung in der Wirthschaft des elterlichen Hauses. Aus Rücksicht auf die nützliche Beschäftigung mit den Büchern wird solchen oft manche Arbeit erlassen — mit Unrecht, denn es würde gerade dem künftigen Gelehrten zu Statten kommen, wenn er früh gelernt hätte, mit der concreten Wirklichkeit sich zu befassen, und den Phantasiemenschen zumal ist es von größtem Nutzen, daß sie ihre Aufmerksamkeit auf praktische Dinge fixiren lernen. Charaktere dieser Art werden zwar nie in geschickter Handarbeit sich auszeichnen, aber man gebe ihnen immerhin den Spaten in die Hand und lasse sie auch in der nicht zusagenden Richtung ihre Kräfte versuchen.

Arbeiten, in welchen der Mensch seine Kraft zeigen und entfalten kann, werden gern gethan und Abneigung pflegt sich nur da einzustellen, wo das Gefühl der in Anspruch zu nehmenden Kraft nicht ermuthigend ist. Wenn den Schülern Aufsätze zugemuthet werden, für welche ihnen die Gedanken fehlen, oder wenn in der „Erklärung deutscher Classiker" über das, was keiner Erklärung bedarf, ein Wortschwall ausgegossen wird, oder wenn der Religionsunterricht sich in breite dogmatische Erörterungen verliert, dann darf der Lehrer sich nicht wundern, wenn seine Schüler die entschiedenste Abneigung vor solchen Pensen offenbaren. Würden die Lehrer die Mienen ihrer Schüler schärfer beobachten, könnten sie daran ein vortreffliches Barometer und Thermometer der Ab- und Zuneigung haben.

In der Regel zeigen die Kinder Lust zum Beruf ihrer Eltern; ist jedoch eine entschiedene Abneigung dagegen vorhanden, so ist zunächst zu prüfen, ob nicht etwa eine zufällige Laune, bloßer Ehrgeiz oder eine Unklarheit in der Vorstellung des gewählten Berufes obwaltet; zeigt sich aber die Abneigung in den Anlagen und Kräften des jungen Menschen wohlbegründet, dann respectire man sie auch und wolle sie nicht mit Gewalt in die entgegengesetzte Neigung verwandeln. Die Individualität soll dem Erzieher heilig sein.

Abneigung der Schüler gegen die Person des Lehrers entsteht, wenn letzterer aus übertriebenem Eifer, seine Auctorität geltend zu machen, den Zögling bei jeder Gelegenheit sein Uebergewicht fühlen läßt, stets herrisch und barsch gebietet und verbietet, bei dem kleinsten Versehen in Zorn geräth und immer besorgt ist, zu viel nachzugeben. Das Herz verschließt sich vor solchen Auctoritätsmännern, und entschiedene Abneigung seitens ihrer Zöglinge ist ihr Lohn. Darum sei der Lehrer auf der Hut! Das Kind hat ein Bedürfnis — man möchte es ein religiöses nennen — zu achten und zu lieben, in seinen Lehrern und Erziehern die sichtbaren Träger der göttlichen Weisheit, Güte und Liebe zu verehren; es fühlt aber auch instinctartig, wenn die Stellvertreter der Gottheit keine Liebe haben und nur das Ihre suchen oder es an der Grundbedingung sittlicher Güte, der Gerechtigkeit, fehlen lassen.

Die Abneigung ist **Antipathie**, wenn sie lebhaft ins Gefühl tritt, so daß sie eine Gemüthsbewegung hervorruft; gesteigert wird sie zum **Abscheu**. Der sittliche Abscheu ist nur die andere Seite der sittlichen Begeisterung für das Gute, Wahre, Edle, und als solcher vollkommen berechtigt. Tritt er energisch bei gewißen Gelegenheiten im Zögling hervor, so wird sich der taktvolle Erzieher dessen freuen, er wird diese heilige Glut lebendig erhalten, aber auch dem Zögling zum Bewußtsein

bringen, daß niemand den Nächsten richten dürfe, am allerwenigsten die Jugend, die noch so wenig geprüft und versucht worden ist. In dieser Hinsicht haben oft Eltern gegen die Lehrer, Lehrer gegen die Eltern die Grenzen der Pietät zu schützen, im geselligen Verkehr ein bescheidenes Schweigen zu gebieten, ohne die Schärfe des sittlichen Urtheils abzustumpfen und ohne dem sitttlichen Freimuth Abbruch zu thun, der die conventionelle Form nicht über die Wahrheit erheben mag.

Abrichten, Dressiren ist ein Beibringen bloß äußerlicher Fertigkeiten, wobei man von der Basis innerlicher Entwicklung völlig absieht und bloß zufällige Zwecke, sei es das eigene Vergnügen oder der eigene materielle Vortheil, im Auge hat. Da der abzurichtende Gegenstand hiebei als ein Wesen ohne persönlichen Werth, als bloße Sache, als bloßes Mittel, nicht als Selbstzweck behandelt wird, so folgt, daß der Mensch nie und unter keinen Umständen zum Gegenstand der Abrichtung gemacht werden darf. Pferde, Hunde, Falken können abgerichtet werden, indem man ihre thierischen Fähigkeiten und Triebe benützt, um ihnen gewiße Fertigkeiten beizubringen, die man zum eigenen Vergnügen oder Nutzen auszubeuten beabsichtigt. Ein an der Menschenwürde begangener Frevel aber ist es, wenn menschliche Personen zur Abrichtung misbraucht werden, denn diese verläugnet das Gesetz harmonischer und allseitiger Bildung und arbeitet bloß daran, die äußeren Seelen- oder gar nur Körperthätigkeiten zu glänzender Virtuosität zu bringen, ohne für den geistigen Unter- und Hintergrund zu sorgen. Sie tritt auf dem Gebiet der menschlichen Erziehung in dreifacher Richtung auf. Man kann unterscheiden zwischen gewerblich-künstlerischer, sittlicher und intellectueller Abrichtung. 1. Die gewerblich-künstlerische Abrichtung kommt z. B. vor, wenn Kinder von frühester Jugend an zu Seiltänzerkünsten, zu theatralischer Production, zum musikalischen Virtuosenthum u. s. w. dressirt, oder, wie es bei Fabrikkindern häufig der Fall ist, zu mechanischer Handarbeit verwendet werden, ohne daß weder für ihre allseitige innere Ausbildung gesorgt*), noch der freien Selbstbestimmung in Absicht auf die Wahl ihres Lebensberufs Rechnung getragen wird. Häufig streift die Erziehung zur Arbeit in unsern niederen Ständen überhaupt an Dressur, überall nämlich, wo es an einem edleren sittlichen Familiengeist fehlt und die Kinder bloß als Maschinen zum Broterwerb angesehen und behandelt werden. 2. Die zweite Art der Abrichtung, die sittliche (sollte freilich eigentlich unsittlich heißen), begegnet uns am häufigsten in den Extremen der Gesellschaft, in den höchsten und in den niedersten Ständen. Findet sich doch bei letzteren nicht selten eine förmliche Dressur der Kinder zum Stehlen, Betteln, Lügen u. dgl., die zu einer Art von Kunst ausgebildet ist, oft mit Hülfe von Leckerbissen oder Hunger und Schlägen. In den höheren Ständen wird das Kind zuweilen z. B. in die conventionellen Formen des Anstands und der Höflichkeit so einexercirt, daß es sich wie eine Drahtpuppe in der Gesellschaft bewegen lernt, dabei aber die Pflanzung der Menschenachtung und Menschenliebe, von welcher jene Formen die äußeren Zeichen sein sollten, völlig außer Acht gelassen. 3. Die intellectuelle Abrichtung ist in unserer Zeit, obwohl sie die Schlagwörter „Naturgemäßheit,“ „allseitige Entwicklung,“ „harmonische Bildung“ so gern im Munde führt, verbreiteter, als man glaubt. Unsere Zeit huldigt auf dem Gebiet des Unterrichts theils einem einseitigen Formalismus, theils einem einseitigen Materialismus. In formaler Beziehung legt sie ein übermäßiges Gewicht auf die Ausbildung des Verstandes, so daß diese vielfach sich bis zum Extrem einer Verstandesdressur verirrt hat, die es bloß auf geläufigen Vollzug logischer Functionen ohne alles sachliche Verständnis abgesehen hat. Man denke z. B. an den formalen Sprachunterricht, der alle grammatikalischen Terminologieen bis zu bewunderns würdiger Geläufigkeit einübt, ohne daß dadurch wirkliche Aneignung der Sprache erzielt würde, sodann an so manche in Schulen betriebene Kunststücke, z. B. Rechen-, Gesang-, Declamirkunststücke, bei denen es an allem geistigen Hintergrund fehlt. Diese Verstandesdressur macht, so viel an ihr ist, ihren Zögling zu einem oberflächlichen, für alles tiefere Denken unfähigen, den Gebieten des höheren Geisteslebens entfrembeten, also höchst bornirten, dabei aber

*) Daß es lobenswerthe Ausnahmen giebt, sieht man aus V. A. Hubers Englischen Reisebriefen S. 68. 80 ff., wo sehr Ansprechendes aus England berichtet wird. Mit Obigem soll daher nicht die Verwendung der Kinder zur Fabrikarbeit absolut verworfen werden.

doch über alles, was seinen Horizont übersteigt, anmaßend absprechenden, gemüthlosen Verstandesmenschen. In materialer Hinsicht verlangt unsere Zeit, daß der Unterricht dem Kinde möglichst viele und vielerlei „nützliche" Kenntnisse in möglichst kurzer Zeit beibringe. Folgt die Schule diesem Impuls des Zeitgeistes, so muß sie nothwendig zur Dressiranstalt herabsinken, die nur noch Zeit für die multa, keine mehr für das multum hat, die nur auf das Anlernen, nicht mehr auf das Erlernen, nur auf glänzende Resultate hinarbeitet, ohne sich eines der geistigen Entwicklungsstufe des Schülers angemessenen Unterrichtsganges zu befleißen. Der ehrgeizige Lehrer, dem das Lob der Menschen und nicht das wahre Wohl seiner Schüler die Hauptsache ist, geräth unvermeidlich auf diesen Abweg; denn die blinde Menge, die nur aufs Aeußere sieht, staunt die Ergebnisse der mechanischen Dressur bewundernd an. Uebrigens hat jedes elementarische Erziehen und Unterrichten nothwendig etwas Mechanisches an sich, sofern es sich dabei darum handelt, dem Kinde gewiße Gewöhnungen, z. B. an Arbeit, Reinlichkeit, Gehorsam, gewiße Fertigkeiten, z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen, so wie eine gewiße Menge positiver Kenntnisse beizubringen. Darum darf man aber keineswegs jede elementarische Erziehung und Unterweisung ein Abrichten nennen, sobald nur jene Gewöhnungen, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht als höchster und einziger, von den höheren Erziehungs- und Unterrichtszwecken isolirter Zweck, sondern bloß als organische Grundlage für eine harmonische persönliche Ausbildung behandelt werden.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich auch das Verhältnis der Abrichtung zur Gewöhnung. Beide sind mit einander verwandt, sofern es sich bei beiden darum handelt, durch öftere Wiederholung gewiße Fertigkeiten anzubilden; sie sind aber von einander verschieden wie Mechanisches und Sittliches. Bei der Abrichtung wird der Mensch als Maschine behandelt, von der man eben nur die prompte Verrichtung gewißer Functionen verlangt, bei der Gewöhnung wird der freie Wille zur Hervorbringung der Fertigkeiten in Anspruch genommen. Letztere kann daher in der Erziehung gar nicht entbehrt werden.

Abscheu s. Abneigung.

Abschreiben, d. h. das Nachbilden von Wörterbildern, die das Auge unmittelbar vorher anschaute, ist 1. ein Mittel, welches beim Unterricht in der Orthographie als dessen erste Stufe angewendet wird. Das Dictirtschreiben kann erst dann Platz greifen, wenn die Kinder die Fertigkeit besitzen, mittelst des Gehörs und der Einbildungskraft aufgefaßte Wortbilder unmittelbar und leicht in die Schrift zu übertragen, wenn sie also schon einen ziemlichen Vorrath von Wortbildern in sich aufgenommen haben und darin geübt sind, sie ohne Schwierigkeit schriftlich darzustellen. Dies setzt zweierlei Uebungen als Vorstufen für das Dictirtschreiben voraus: a. die Kinder müßen geübt werden, Wortbilder, die ihrem Gesichtssinn vorgeführt werden, geschriebene oder gedruckte, schriftlich nachzubilden, also richtig abzuschreiben, b. sie müßen geübt werden, das Memorirte richtig aus dem Gedächtnis abzuschreiben. Gewöhnlich wird freilich nur die unter a. beschriebene Uebung Abschreiben genannt. Die Uebungen bestehen anfangs im Abschreiben von Wörtern, Sätzen u. s. w. in Currentschrift, dann folgt das Abschreiben bestimmter, gedruckter Pensen, z. B. von Sprüchen und Liederversen, die die Kinder auswendig zu lernen haben, also die Verwandlung der Druckschrift in Schreibschrift. Diese Abschreibübungen sind sicher als ein treffliches Förderungsmittel der Rechtschreibung zu betrachten, wenn sie gut geleitet sind und Gedankenlosigkeit dabei möglichst verhütet wird. Die deutsche Rechtschreibung läßt sich nun einmal weder durchs Gehör, noch nach Regeln allein lernen; in unzähligen Fällen entscheidet eben der Schreibgebrauch; dieser aber läßt sich am besten durchs Anschauen lernen und zum sorgfältigen Anschauen sind die Kinder genöthigt, wenn sie abschreiben müßen; Taubstumme lernen das Rechtschreiben bloß durchs Auge, durchs Abschreiben, und bekanntlich lernen sie das Rechtschreiben viel besser, als hörende Kinder. „Einmal geschrieben ist zehnmal gelesen." Der Gedankenlosigkeit aber wird entgegengearbeitet, wenn man dafür sorgt, daß die Schüler eine Anschauung und ein Verständnis von dem haben, was sie abschreiben, wenn die Uebungen in stufenmäßigem Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren sich bewegen und also immer neue Schwierigkeiten hinzutreten, und wenn endlich der Lehrer das Abgeschriebene genau controlirt und jeden Fehler rügt. 2. Das Abschreiben ist eine

in den Schulen und zwar sowohl bei fähigen als bei schwachbegabten Kindern häufig vorkommende **Unart**, die darin besteht, daß der Schüler die anzufertigende schriftliche Arbeit von seinem Nebensitzer, oder, wenn es eine Hausaufgabe ist, von irgend einem seiner Kameraden absieht und sie für seine eigene Arbeit ausgiebt. Es ist also immer ein Betrug dabei beabsichtigt und die Pflicht der Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit verletzt. Dem Lehrer, der eine genaue individuelle Kenntnis seiner Schüler besitzt, und der gewohnt ist, ihre Arbeiten genau durchzusehen, wird es leicht sein, den Betrug zu entdecken; er wird aber auch durch Pflanzung von Gewissenhaftigkeit und Ehrenhaftigkeit, durch zweckmäßige, nicht zu schwere Aufgaben, durch das Abschneiden der Gelegenheit zu verhüten wissen, daß dieses die Charakterbildung wie den scientifischen Fortschritt der Schüler gleichmäßig bedrohende Uebel nicht einreiße und wo es eingerissen ist, es zu heilen verstehen. Ohne Ahndung darf er den Betrug keinesfalls hingehen lassen. Hat derselbe in Unfleiß und Bequemlichkeit seinen Grund, so wird selbständige Ausarbeitung der Aufgabe in der Freizeit gefordert werden müßen, in Wiederholungsfällen wird man bei jüngeren Schülern zu körperlicher Züchtigung zu greifen haben. Ist dagegen der Fehler durch wirkliche Unfähigkeit veranlaßt, so wird ein Verweis am Platz sein, aber der Lehrer wird sich fragen müßen, ob er nicht seinerseits durch Mangel an individueller Aufsicht und Lehrart, an Rücksicht auf die Schwachen, an methodischem Stufengang, durch fehlerhafte Classification, nachläßige Correctur, unangemessene Strenge u. s. w. einen Fehler gemacht und somit selbst einen Verweis verdient habe. Zum mindesten die gleiche Strafe wird den treffen müßen, der mit Wissen und Willen seine Arbeit einem andern Schüler zum Abschreiben geliehen hat. (S. auch den Art. **Hintergehung**.)

Absentenliste s. **Schulacten**, **Schulversäumnis**.

Absonderung s. **Strafe**.

Abspannung. Der Physiolog Burdach unterscheidet eine doppelte Art der Abspannung, eine im Kreislauf des Lebens selbst begründete und eine andere, die durch besondere Anstrengung herbeigeführt ist. Die erstere gleicht der Ebbe und Flut, dem Winter und Sommer in der Natur, und der Lehrer und Erzieher mag seine Anforderungen solchen Zuständen der Zöglinge anpassen, jedoch sich nicht zu übertriebener Rücksichtnahme verleiten lassen; der Mensch muß auch lernen, durch körperliche Schwachheit die Kraft des Geistes nicht unterjochen zu lassen. — Die zweite Art dagegen hat bestimmte Ursachen, z. B. große geistige und körperliche Anstrengung (auch Onanie), heftige Bewegung des Gemüths, schwüle Witterung, unfruchtbaren pedantischen Unterricht u. dgl.

Doch wird übermäßig lange Anspannung wohl nicht in der Volksschule, eher hie und da in höheren Schulen Ursache der Abspannung sein; Abstumpfung des Interesses für die Gegenstände des Unterrichts, im weitern Verlauf Abnahme der geistigen Lebendigkeit und Regsamkeit überhaupt, ja Schwächung der geistigen Kraft sind die natürlichen Folgen. Betreffs der pädagogischen Maßregeln, durch welche der Abspannung begegnet wird, vgl. die Artikel **Spiel**, **Abwechslung**, **Aufmerksamkeit**.

Abtheilungen s. **Classentheilung**.

Abtheilungsunterricht s. **Halbtagsschulen**.

Abwechslung. Hinsichtlich der Frage, ob und wie weit Abwechslung im Schulunterricht noth thue, kommt es

1) vor allem darauf an, sich des Zweckes, den man hiebei im Auge hat, klar bewußt zu werden. Während Basedow den Zweck hatte, die Arbeit, Mühe und Anstrengung so weit als nur möglich zu beseitigen, um die Kenntnisse spielend beizubringen, erkennt es die evangelische Erziehung mit ihrem Ernste als eine ihrer vornehmsten Aufgaben, das Kind zur Arbeit, zu angestrengter Thätigkeit zu gewöhnen und hofft davon eine heilsame Frucht für das ganze Leben. Darum verwirft sie es als etwas Unsittliches, sich der Kindesnatur nach Art der Philanthropisten zu accommodiren und die Scheu vor Anstrengung zu unterstützen. Basedow beabsichtigte in erster Linie nur die Erzielung eines äußeren temporären Effectes; er bedachte nicht, wie er mit seiner spielenden Methode nur die Flatterhaftigkeit und Unstetigkeit des Kindes nährte und durch die Vorführung der verschiedenartigsten Gegenstände, Vorstellungen und Gedanken in rascher Aufeinanderfolge die Kindesnatur überreizte,

anstatt sie der Unstetigkeit zu entwöhnen. Die Abwechslung in der Schule soll und darf vielmehr nur den Zweck haben, neue Kraft und Frische zu erhöhten Anstrengungen zu geben, und hieraus ergiebt sich

2) wo und wie Abwechslung eintreten soll.

a. Abwechslung zwischen Arbeit und Spiel, zwischen geistiger und leiblicher Thätigkeit.

Ein solcher Wechsel ist in den Zwischenpausen oder freien Viertelstunden geboten. Sie sollen aber nicht bloß zum Ausruhen, zum Luftschöpfen und zur Befriedigung natürlicher Bedürfnisse, sondern auch für den Zweck des Schullebens benützt werden. In ihnen hat das Spiel sein Recht; durch dasselbe soll den Kindern eine körperliche Bewegung als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und das Sitzen gewährt werden, und neue geistige Belebung geht davon auf die nächste Unterrichtsstunde über.

b. Wechsel der Gegenstände.

Die rechte Abwechslung besteht darin, daß man für den Unterricht gegenständliche Mittelpuncte, um die sich die gesammte Thätigkeit des innern Lebens gruppirt, gewinnt; ein solcher Unterricht ermüdet nicht, weil er eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände darbietet; er zerstreut dagegen auch nicht, weil sie unter einander zusammenhängen, so daß die Thätigkeit darin gesammelt und zusammengefaßt bleibt; die verschiedenen Thätigkeitsformen aber: Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen bringen eine wohlthuende, erfrischende Abwechslung in die Stunden und dienen dazu, den Gegenstand nach verschiedenen Seiten hin zu üben und sich immer weiter anzueignen. Die genauere Nachweisung muß dem Artikel über Concentration überlassen bleiben. Es genüge hier noch anzuführen, daß die dem Inhalte nach verwandten Gegenstände nach einander zu legen sind, z. B. nach den Unterrichtsstunden in der Religion, Weltkunde u. s. w. folgen die Lese- und Aufschreibestunden für die betreffenden Gegenstände.

c. Wechsel der Thätigkeiten in den einzelnen Unterrichtsstunden.

Größere Kinder vermögen eine ganze Stunde lang aufmerksam zu sein; bei jüngeren dagegen ist häufigere Abwechslung räthlich. In der bibl. Geschichte z. B: Erzählen des Lehrers, fragendes Durchgehen der Geschichte, Beschauen des biblischen Bildes, Nacherzählen, Anwendung eines Spruches oder Liederverses auf die Geschichte, hie und da auch Gesang eingelegter Liederverse. Ebenso ist es in dem sprachlichen Unterrichte. Im Rechnen wechselt mit dem Kopf- das Tafelrechnen.

Hiernach bedarf es selbst für die Unterclasse nur insofern noch einer weitern Abwechslung, als die mechanischen Thätigkeiten: Lesen und Schreiben innerhalb einer Stunde ebenso mit einander wechseln als Sprech- und Memorir- und Anschauungsübungen.

d. Wechsel im Lehrton und in der Lehrform (s. d. Art. Aufmerksamkeit).

e. Auch die äußere Regierung der Kinder und die Disciplin soll zur Abwechslung beitragen.

So entsteht Abwechslung zwischen Arbeiten und Spielen, geistiger und leiblicher Uebung, Stehen und Sitzen, Sehen und Hören, Sprechen und Schweigen, Lesen und Schreiben, Empfangen und Wiedergeben.

Accidenzien s. Besoldung.

Achtung, Ehrerbietung, Pietät, Frechheit. Unter Achtung (gegenüber von Menschen) verstehen wir das Gefühl von der Würde und den Vorzügen, welche jemand als intellectuelle und sittliche Persönlichkeit besitzt. Dieselbe wird zur Hochachtung, wenn wir von diesem Gefühle in einem besonders hohen Grade durchdrungen sind. Legen wir durch unser äußeres Verhalten diese Anerkennung an den Tag, so beweisen wir Ehrerbietung. Bewahren wir gegen solche Personen, die einen wohlthätigen Einfluß auf unser Lebensschicksal und unsere Lebensentwicklung ausgeübt haben, ein ehrendes, liebevolles Andenken, suchen wir insbesondere alles zu vermeiden, wodurch dieses Andenken verletzt werden könnte, so haben wir Pietät. Letztere bezieht sich ganz besonders auf abwesende und verstorbene Personen. Aus Pietät befolgt man testamentarische Bestimmungen oder sonstige Willenserklärungen, auch wenn keine juristische Verbindlichkeit dazu vorhanden ist. Aus Pietät bewahrt man die Lieblingsgegenstände eines Geschiedenen in möglichst unversehrtem und unverändertem Zustand; man scheut sich etwas zu thun, wodurch derselbe, wenn er an-

wesend wäre, gekränkt oder betrübt werden könnte. Setzt man sich über das alles hinaus, nimmt man bei seinen Reden und Handlungen nicht die schuldige Rücksicht auf Eltern, Lehrer oder sonstige Personen dieser Kategorie, so legt man Impietät an den Tag. Frechheit dagegen offenbaret man, wenn man mit kühner Stirne den höherstehenden Personen entgegentritt und dabei selbst die Schranken des Anstandes außer Acht läßt.

Die Grundlage der genannten Tugenden ist die Achtung; wo diese in rechter Weise vorhanden ist, folgen die andern von selbst und die gerügten Fehler werden vermieden. Achtung läßt sich nicht durch einen Befehl erzwingen und kann nur dadurch erzielt werden, daß man sich achtungswerth zeigt. Dagegen ist die Ehrerbietung gegen bejahrtere Personen und besonders gegen Eltern und Erzieher schon im grauen Alterthume durch Staatsgesetze als eine Pflicht der Jugend dargestellt worden. Bekannt ist es, daß in Sparta der Jüngere vor dem Aelteren weichen mußte und daß der Jugend Schweigen geboten war, wenn ein Mann oder Greis das Wort hatte. Aehnlich bei den Aegyptern. Diese Ehrerbietung gegen das Alter war ein Grundzug der antiken Pädagogik. Ebenso wird in der Bibel mit besonderem Nachdruck geboten, das Alter zu ehren. Moses nennt 5. B. 28, 50 dasjenige Volk, welches nicht die Person der Alten ansieht, ein freches Volk. Er gebietet, vor einem grauen Haupte aufzustehen, III. 19, 31. Man soll die Mutter nicht verachten, wenn sie alt wird. Spr. Sal. 23, 22. bes. 30, 17. Da die Knaben den alten Elisa verspotteten, wurden sie von Bären verschlungen. 2. Kön. 2, 23. 24. Ueberaus schön schildert Sirach das aus Achtung hervorgehende Verhalten der Kinder gegen ihre Eltern 3, 13—18. Namentlich ist zu beachten, daß das erste Gebot, welches die Verheißung hat, Vater und Mutter zu ehren gebietet. Eph. 6, 2. Wie sich von selbst versteht, wurde durch das Christenthum in solchen Erziehungsmaximen nichts geändert. Auch im Mittelalter bis in das vorige Jahrhundert bildete dieses Dringen auf Ehrerbietung und Respect einen Grundzug in der öffentlichen und häuslichen Erziehung. Aus diesem Grunde durften die Kinder das vertraulichere „Du" nicht gegen die Eltern gebrauchen. Ließ sich der Lehrer, besonders in Dörfern irgendwo sehen, so eilte die spielende Jugend weg, indem sie sich scheute, vor das Angesicht des gefürchteten Mannes zu treten. Leider war diese falsche Ehrerbietung mehr das Erzeugnis sclavischer Furcht als kindlicher Ehrfurcht.

Wie anders in der Gegenwart! Freche Rücksichtslosigkeit ist vielfach an die Stelle jener übertriebenen Scheu getreten. Mit welcher Impietät äußern sich oft die Schuljungen, besonders den sogenannten gebildeteren Ständen angehörige, über ihre Lehrer oder über ihre Eltern! Wenn die alten Heiden und selbst viele wilde Völker der Gegenwart diese traurigen Folgen einer verkehrten Bildung betrachteten, sie würden sich mit Widerwillen von uns wenden.

Woher kommt aber diese Impietät der Jugend in der Gegenwart? Zunächst ist die ganze Richtung der Zeit als erster und hauptsächlichster Grund zu betrachten. Seit die französische Revolution einen Damm um den andern niedergerissen hat, ists eben anders geworden, als es damals war, wo Hebels Mutter nicht ermüdete, ihren Sohn zu ermahnen, daß er das Käppli abziehen sollte, wenn ein vornehmer Herr sich blicken ließ. Die Kinder hören in dem Familienkreis über die Beamten, Pfarrer und Lehrer mit eingeschlossen, ohne Scheu und Hinterhalt räsonniren. Die allenthalben sich geltend machende Neuerungssucht in politischen Dingen ist eine so augenfällige Verletzung der Pietät von Seiten der Erwachsenen, daß es ein Wunder wäre, wenn die Kinder von derselben unberührt bleiben sollten. Dazu die zahllosen Neuerungen in unserem Schulwesen, da ein Lehrbuch das andere, ein Schulgesetz das andere verdrängte, mußte nicht das Pietätsgefühl darunter leiden? Und nun endlich noch die verkehrten Erziehungsmaximen, welche wie zur Blütezeit des Philanthropinismus das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern vollends auf den Kopf stellten! Kästners Epigramm:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein."

enthält die lauterste Wahrheit: die philanthropistischen Erzieher stellten sich mit dem Zögling auf dieselbe Stufe, als wenn er ihresgleichen wäre, der Sohn wurde dem Vater und die Tochter der Mutter, der Schüler dem Lehrer und der Jünger dem Meister in allen Ansprüchen und Befugnissen vollkommen gleich gesetzt. — Solche Uebel mußten in schneller Progression wachsen, und sie sind in erschreckendem Maße gewachsen, oft bis zur frechsten Unbotmäßigkeit der Jugend.

Doch wie soll geholfen werden? Vor allem hat der Erzieher darauf zu sehen, daß er durch intellectuelle und sittliche Ueberlegenheit dem Zögling imponire. Seine ganze Haltung muß eine Achtung gebietende sein, er muß die Schwächen seines Charakters, natürlich nicht in heuchlerischer Weise, zu verbergen, d. h. zu bemeistern suchen, selbst in seinem äußeren Betragen, in seinen Manieren, in seiner Kleidung muß er alles vermeiden, was Anstoß erregen, oder ihn gar lächerlich machen könnte (s. den Art. Anstand). Es sei ihm eine heilige Gewissenspflicht, sich immer so gründlich vorzubereiten, daß er nicht in Verlegenheit kommt, wenn er auch durch Fragen der Schüler genöthigt wird, beim Unterricht ein wenig abzuschweifen. Trifft es sich jedoch einmal, daß er die gewünschte Auskunft nicht zu geben vermag, so gestehe er dieses offen ein, bemühe sich aber möglichst bald, wenn es irgend geschehen kann, die Wißbegierde des Zöglings zu befriedigen. In seinem geselligen Verkehr muß er vorsichtig sein, besonders hüte er sich bei geselligen Ergetzlichkeiten, sich als Kameraden seiner Zöglinge zu geriren, daß auch nicht für einen Augenblick das Verhältnis der Gleichheit und Brüderlichkeit eintreten kann. Dem zweijährigen Knaben mag der Vater wie weiland König Heinrich zum Reitpferd dienen, den Schlitten ziehen u. s. w.; der sechsjährige erhalte Aehnliches nur als ganz besondere Gnadenerweisung. Mit letzterem mag man sich noch einen Scherz erlauben, der bei dem vierzehnjährigen bedenklich ist. Eigentliche Neckereien sind aber selbst den kleineren Kindern gegenüber verwerflich, weil sich dadurch der Erzieher der Gefahr aussetzt, ebenfalls geneckt zu werden. Speciell ist es Pflicht der Eltern, die Kinder schon frühe an äußere Ehrenbezeugungen zu gewöhnen. Das kleine Kind werde angehalten, guten Morgen und Abend zu wünschen, beim Kommen und Gehen zu grüßen 2c. Es stehe auf, wenn die Eltern keinen Platz haben, schweige, wenn dieselben reden, und erlaube sich Gegenbemerkungen nur in geziemender Sprache. Diese Ehrerbietung sollen die Kinder auch gegen andere bejahrte Personen, ganz besonders die Großeltern an den Tag legen. Auch hierbei müßen natürlich die Eltern mit gutem Beispiel vorangehen. Sie seien doppelt vorsichtig in ihren Aeußerungen über andere Personen, gegen welche die Kinder Respect haben sollen, wenn diese zugegen sind. Sie müßen Pietät gegen ihre eigenen Eltern beweisen, wenn sie solche von ihren Kindern erwarten. Selbst scheinbare Kleinigkeiten, daß sie die Gräber der Verstorbenen in Ehren halten, diesen oder jenen Gegenstand gleichsam als eine unschätzbare Reliquie betrachten u. s. w., sind bei der Erziehung von Wichtigkeit. Wie nun die Eltern den Lehrern behilflich sein sollen, daß diese in der rechten Achtung stehen, so auch umgekehrt. Auch wo letztere Ursache haben, sich über die Eltern und den häuslichen Einfluß zu beschweren, geschehe es auf möglichst schonende Weise. Selbst wenn sie Laster rügen, denen einzelne Eltern ergeben sind, wie z. B. die Trunkenheit, seien sie vorsichtig. In Schulen sollte man das Andenken an würdige verstorbene Lehrer durch Bilder, Büsten, Ansprache an ihren Todestagen oder bei sonstigen Gelegenheiten in Ehren zu halten suchen. Was hierbei ein Lehrer dem andern thut, thut er sich selbst. Nur keine Uebertreibung und kein Mechanismus!

Bisher war von der Achtung die Rede, welche der Zögling dem Erzieher schuldet. Man kann auch die Sache umkehren und wie Herder reden: „Von der Achtung, die Lehrer ihren Schülern, Eltern ihren Kindern schuldig sind." Schon Juvenal sagt: »Maxima debetur puero reverentia.« Gegenliebe wird nur durch Liebe, gegenseitige Ehrerbietung nur durch zuvorkommende Billigkeit, väterliche Treue und sorgsame Achtung erweckt. Der Lehrer vergesse also nicht: was er ist, sollen die Kinder werden, ja das größte sind sie schon: Menschen, nach Gottes Ebenbild geschaffen. Dabei denke er an des Heilands Spruch Matth. 7, 12. Kaum möchte es nach dem Gesagten nöthig sein, der Opposition und Frechheit noch besonders zu gedenken. Ist auch die Opposition im staatlichen Leben mitunter berechtigt und heilsam, so darf ein

solcher Gedanke der unmündigen Jugend dem Erzieher gegenüber nicht in den Sinn kommen. Wo es geschieht, da geschieht es gewiß nicht ohne Schuld des Letzteren. Weiß dieser seine Ueberlegenheit zu behaupten und überlegt er vorher, ehe er befiehlt, so wird die abweichende Ansicht des Zöglings höchstens zur bescheidenen Vorstellung werden, niemals zur Opposition. Energie und Consequenz, verbunden mit Ruhe und Besonnenheit bewahren davor. Freches Auftreten werde strenge bestraft.

Acte, s. Schulfeste.

Action, s. Declamation.

Adjunct, s. Lehrer.

Affectirt. Affectirt nennen wir denjenigen, der seinen Empfindungen und Gemüthsbewegungen einen übertriebenen und unnatürlichen Ausdruck giebt, es sei in der Miene, Haltung, Kleidung, Sprache oder irgend einer anderen Form der Selbstdarstellung. Die Motive des affectirten Wesens sind verschiedenartig; das gewöhnlichste ist Eitelkeit, und wir denken uns daher unter einem affectirten Menschen immer einen eitlen Menschen. Aber während der Eitle sich von den Urtheilen der anderen abhängig macht und sein Verfahren sowie seine Meinung der Zeit und den Umständen nach verändert, um immer den gesuchten Beifall zu gewinnen, geht der Affectirte einen Schritt weiter; er anticipirt die Anerkennung und ertheilt sich selbst den Beifall seiner Umgebungen, indem er gewiße Formen des Benehmens, gewiße Eigenthümlichkeiten des sprachlichen Ausdrucks 2c. als mustergültige in seiner eigenen Person zur Anschauung bringt, überzeugt, daß andere dieser gewählteren Art ihre Bewunderung nicht versagen können. Verwandt ist das affectirte Wesen mit dem gezierten; aber, wenn auch oft mit demselben verwechselt, ihm doch nicht gleichzustellen. Wer sich ziert, geht zwar in der ängstlichen Sorge um den persönlichen Eindruck auf andere so weit, daß er zuletzt nicht weiß, wie er sich drehen und wenden soll; aber dieses Bemühen tritt nicht mit Prätension auf, geht nicht darauf aus, zu imponiren, sondern darauf, durch gefälliges Wesen zu gewinnen, und richtet sich hauptsächlich nur auf die conventionellen Formen des geselligen Lebens, die es durch kleinliche Rücksichten noch verbindlicher gestalten will; daher denn geradezu von dem, der unnöthige Umstände macht, gesagt wird, er ziere sich. Ziererei erscheint darum nicht selten mit einer gewißen Sorglosigkeit und Aufrichtigkeit gepaart, namentlich bei Frauen, denen durch Einsamkeit und Abhängigkeit der freiere Blick auf die größeren Lebensverhältnisse getrübt ist und die darum den conventionellen Beziehungen einen übertriebenen Werth beilegen. Das affectirte Wesen beschränkt sich aber keineswegs auf die Sphäre des Conventionellen und des Kleinlichen, sondern sucht oft gerade das Große und Bedeutende, das, was durch sittliche Energie und idealen Gehalt hervortritt, sich zu vindiciren. Denn der Affectirte will den Menschen fühlbar machen, daß er richtiger, gebildeter, edler, reiner, wärmer empfinde, als sie, daß sein Gemüth mit tieferer Bewegung das Große, mit zarterem Sinn das Schöne erfasse. Diese Absichtlichkeit aber, die an die Stelle des Natürlichen das Gemachte setzt, verräth sich leicht. Denn da die herausgekehrte Empfindung nicht aus der Tiefe, nicht aus dem Ganzen der Persönlichkeit kommt, so findet sich z. B. oft neben gesuchter Correctheit in der Aussprache einzelner Laute eine ungebildete Auffassung der Sprache überhaupt, neben forcirter Nachahmung irgend einer stutzerhaften Mode ein völliger Mangel des Sinnes für Ordnung und Reinlichkeit in der Kleidung, neben schwungreicher Ausbeutung einzelner Gesichtspuncte eine nüchterne und geistlose Auffassung der Hauptsache namentlich in der schriftlichen Darstellung, neben übertriebener Begeisterung für irgend eine politische oder religiöse Tagesfrage Gleichgültigkeit gegen die tieferen sittlichen Verhältnisse. Je mehr das Gemachte als solches empfunden wird, desto abstoßender wirkt es und desto deutlicher tritt der in allen Graden der Affectation warnehmbare Zusammenhang derselben mit der Lüge hervor.

Das Hervortreten des affectirten Wesens hängt mit der reicheren Entwicklung des Gemüthslebens und der Persönlichkeit als solcher zusammen und knüpft sich daher an das Alter der reiferen Jugend. Der Erzieher hat sich davor zu hüten, daß der Zögling nicht etwa durch ihn selbst darauf hingelenkt werde, gewiße Empfindungen zu affectiren, was leicht geschehen kann, wenn auf einzelne Aeußerungen des sittlichen

und religiösen Sinnes, oder auf besondere Formen der äußeren Selbstdarstellung ein besonderer Werth gelegt und der Zusammenhang solcher vereinzelten Aeußerungen mit der Grundrichtung des Gemüths außer Acht gelassen wird. Wo aber das affectirte Wesen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, da muß dasselbe unter dem zwiefachen Gesichtspuncte der Lüge und der Eitelkeit behandelt und dem Zögling ebenso sehr die lächerliche Selbsttäuschung, in welcher der Affectirte sich gerade dadurch vor aller Welt verächtlich macht, wodurch er zu imponiren meint, als die gefahrvolle Rückwirkung dieser Richtung auf den ganzen inneren Menschen in Rücksicht auf Bildung des Geistes und Heiligung des Herzens zum lebendigen Bewußtsein gebracht werden.

Affenliebe, s. Erzieher.

Akroamatisch, s. Unterricht.

Alcuin, der Angelsachse, war geboren um 735 zu York in England und hatte in seiner Jugend die Segnungen der dortigen Bildungsanstalt genossen, deren Vorsteher er im Jahr 766 selber wurde. Hier wirkte er für die Bildung zahlreicher, später berühmt gewordener Schüler, unter welchen der nachmalige Bischof zu Münster, Liudger, der „Apostel der Sachsen", vielleicht der bekannteste geworden ist, bis er auf einer Reise nach Rom mit Karl dem Großen zusammentraf und ihm gelobte, ihn bei der Anlegung von Unterrichtsanstalten in dem ganzen Umfange seines Reichs mit allen Kräften zu unterstützen. So kam Alcuin 782 an Karls Hof, wo er sich später bleibend niederließ. Er wurde von da an die Seele aller Culturschöpfungen Karls, das eigentliche und hauptsächlichste Werkzeug seiner Ideen zur Unterweisung seines Volkes. Karl faßte diese im unmittelbaren Zusammenhange mit der Kirche; er wollte, daß der öffentliche Gottesdienst zu einem geregelten Volksunterrichte benutzt werden sollte, und schärfte es daher vornehmlich ein, daß „jeder Priester der ihm anvertrauten Gemeinde das Gebet des Herrn und das Symbolum genau einpräge, sie über den Glauben unterrichte und eifrig zur Gottesfurcht ermahne." Gerade hiefür mußte es ihm aber besonders um Bildung von Lehrern und Geistlichen und um Errichtung von Anstalten dafür zu thun sein; Alcuin aber stand ihm bei der Gründung aller Gattungen von Schulen rathend, helfend und fördernd zur Seite. Obenan stand die schon früher gegründete Hofschule, schola palatina, in welcher zunächst die Kinder des Kaisers und der Großen Unterricht empfiengen; durch Alcuins Bemühungen kam sie zur Blüte; er verwandte hiezu vornehmlich die formale Bildungskraft der alten Sprachen und alle Schätze der im Mittelalter zugänglichen freien Künste und suchte vor allen Dingen tief und ernst in die heilige Schrift einzuführen. Eigenthümlich war seine Eintheilung der sämmtlichen Schulwissenschaften, die ihm in die Ethik, Physik und Theologie zerfielen, d. h. in die drei großen Gebiete: Mensch, Natur und Gott; er umfaßte aber mit den ersten beiden das vollständige Gebiet der artes liberales, indem das trivium der Grammatik, Rhetorik und Dialektik in der Ethik, das quadrivium der Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie in der Physik enthalten war. Ueber die meisten derselben hat er auch Schriften zum Behufe des Unterrichts in dialogischer Form abgefaßt. Daneben entzündete er einen heiligen Wetteifer für Studium und Bildung auch durch die Sorge für Büchersammlungen und ließ von England viele Abschriften für die hauptsächlichsten Bibliotheken des fränkischen Reichs herüberholen. Im J. 796 gründete er nach dem Muster von York eine Schule in dem Kloster St. Martin zu Tours und siedelte, da er auch Abt des Klosters wurde, fünf Jahre später ganz dahin über, blieb jedoch in lebhaftem Briefwechsel mit dem Kaiser. Dieser ehrte aber auch seinerseits den treuen, offenen und freimüthigen Mann hoch: er war stolz auf seinen Besitz und nannte ihn seinen in Christo geliebtesten Lehrer. Dennoch trübte ein seinem Kloster vermeintlich von oben her zugefügtes Unrecht seine letzten Tage; der Gram warf ihn auf das Krankenlager, von dem er nicht wieder aufstand. Er starb den 19. Mai 804. — Seine sämmtlichen Schriften nebst Biographie, herausgegeben von Andr. du Chesne, erschienen zu Paris 1617 in Fol.; vgl. Alcuins Leben, e. Beitr. z. Staats-, Kirchen- und Culturgesch. der karol. Zeit, von Fr. Lorentz. Halle 1829. (Vgl. d. Art. Karl d. Gr.)

Alexandrinische Katechetenschule. Die Katechumenen, d. h. die zum Christenthum übertretenden Proselyten, die vor der Taufe erst unterwiesen und in eine christ-

liche Lebensanschauung und Lebensführung eingewöhnt werden mußten, wurden in den ersten christlichen Jahrhunderten in der Regel von einem Geistlichen unterrichtet, ohne daß jedoch das Katechetenamt eine eigene geistliche Stelle gebildet hätte. Ein solches Institut war besonders nothwendig in Alexandria, da an diesem Mittelpuncte des Verkehrs zwischen drei Welttheilen, wo sich alle möglichen Culte zusammenfanden, nicht nur die Zahl der Proselyten größer war, als an irgend einem andern Orte, sondern auch die hier einheimische Pflege aller Wissenschaften dem Christenthum die Nothwendigkeit auferlegte, auch für solche Katechumenen, die mit gelehrter Bildung und philosophischem Geiste ausgerüstet herbeikamen und im christlichen Glauben die sonst überall vergeblich gesuchte Wahrheit zu finden hofften, diese Wahrheit in einer für sie geeigneten Form darzubieten. So erweiterte sich die anfängliche Fürsorge für bloßen Unterricht der Taufcandidaten in den Elementen der christlichen Wahrheit zu einer höheren Lehranstalt, die nur noch in uneigentlichem Sinne den Namen einer Katechetenschule führte, die aber vorzugsweise unter diesem Namen vom 2. bis ins 5. Jahrhundert berühmt gewesen ist. Es war ein theologisch-wissenschaftlicher Curs (man könnte sagen: die älteste theologische Facultät), und auf diesem, wie er unter Clemens von Alexandrien († nach 211) und Origenes († 254) sich entwickelt hat, beruhte der universelle Ruhm, den die Anstalt genoß. Mehrere Nachrichten deuten auf die Tendenz, überhaupt wissenschaftliche Bildung unter den Christen zu verbreiten, sie insgesammt zu einer gebildeten Classe zu erheben, wie ein Jahrhundert später der Apostat auf dem Kaiserthrone umgekehrt sie insgesammt zu einem ungebildeten Pöbel herabdrücken wollte. Daß etwa die katechetische Methode befolgt worden wäre, daran zu denken wäre ein starker Anachronismus; das Alterthum lehrte nach pythagoreischer Weise, d. h. der Lehrer redete, der Schüler schwieg. Jeder Lehrer gab den Unterricht in seinem eigenen Hause; ein Schullocal war nicht vorhanden. Ebenso wenig bezogen die Lehrer einen fixen Gehalt, sondern die Schüler gaben den Lehrern Geschenke; von Origenes wird berichtet, daß er nie auch nur ein solches Geschenk annahm; er lebte von täglich 4 Obolen, die er sich als Leibrente auszahlen ließ für ein verkauftes Quantum sehr schön von seiner Hand gefertigter Manuscripte alter Classiker. Einige Lehrer aus früherer Zeit behielten den Philosophenmantel als eine Art Amtstracht noch bei, ein Gewand, das sogar mit der Entstehung einer eigenen Mönchstracht im Zusammenhange zu stehen scheint. — Der erste Lehrer der Schule, den die Geschichte nennt, ist Pantänus, ums Jahr 180, dessen Schriftforschung insbesondere den Clemens, nachdem er alles Wissen erschöpft und die Wahrheit vergeblich darin gesucht hatte, unwiderstehlich anzog und sättigte. Der letzte ruhmgekrönte Lehrer ist Didymus (335—395), der, blind von Kind auf, mittelst eherner Lettern und Figuren Lesen, Rechnen, Geometrie u. s. f. gelernt hatte, und sich, wie durch seine Kenntnisse in Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poetik, Astronomie und Musik, so durch seine Frömmigkeit auszeichnete.

Altersstufen. Im allgemeinen ist die Erziehung zu definiren als eine (bewußte und absichtliche) stetige Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch die letzteren gleichfalls zur Mündigket geführt werden sollen. Wie diesemnach der Gegensatz der Mündigkeit und Unmündigkeit die Gesammtheit der menschlichen Individuen in zwei große Altersclassen, die der Mündigen und die der Unmündigen, spaltet, so scheidet sie auch den Lebensgang des einzelnen Individuums in zwei große Altersstufen, das Alter der Mündigkeit und das Alter der Unmündigkeit. Die Mündigkeit wird aber nicht im Sprunge erreicht, sondern allmählich bildet sie sich aus der Unmündigkeit hervor. Im Anfange des unmündigen Alters ist die Selbständigkeit des Kindes nur in einem minimum vorhanden und der Einfluß des Erziehers am größten; am Schlusse jener Periode dagegen findet sich durch die gewachsene Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein minimum beschränkt, während in der Mitte ein größeres Gleichgewicht zwischen der Selbständigkeit des Zöglings und dem bestimmenden Einflusse des Erziehers stattfindet. Die schon hiermit angedeuteten drei Unterabtheilungen in der Periode der Unmündigkeit erkennt auch der Sprachgebrauch an, indem er zwischen Kind, Knabe und Jüngling unterscheidet, und in der physischen Entwicklung sind sie durch den um das 7. Jahr erfolgenden Zahnwechsel

und die um das 14. eintretende Pubertät begrenzt; die zwanziger Jahre sind die des Eintritts in die Mündigkeit.

Wir haben nunmehr die Kindheit, das Knabenalter und das Jünglingsalter, als die drei Stufen des unmündigen Lebensalters, näher zu charakterisiren, und zwar in Bezug auf ihre physische Grundlage, ihre geistige Entwicklung und die ihnen entsprechende eigentlich pädagogische sowohl, als didaktische Behandlung.

I. Die Kindheit. Diese Altersstufe, welche die 7 ersten Lebensjahre umfaßt, ist in physischer Beziehung dadurch charakterisirt, daß in ihr die verschiedenen leiblichen Organe durch rasches Wachsen und Erstarken für die Functionen eines nunmehr vom Leben der Mutter getrennt, selbständig existirenden und zu freier Bewegung und geistiger Thätigkeit bestimmten Individuums zugerüstet werden. In keinem anderen Lebensalter nimmt der Körper so schnell an Masse und Gewicht zu: das Gewicht des siebenjährigen Kindes übertrifft das des neugeborenen um das Vier- bis Fünffache und es hat bereits die Hälfte der Körperlänge und fast ein Drittel des Gewichtes des Erwachsenen erreicht. — Mit der leiblichen Entwicklung geht die geistige parallel. Wie im Körper des Kindes Einnahme und Ausgabe noch nicht im Gleichgewicht stehen, sondern erstere bedeutend überwiegt, so soll auch der Geist des Kindes zunächst die Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und festhalten und so einen geistigen Inhalt gewinnen, bevor es seinerseits auf die Außenwelt einwirkt: die Selbstthätigkeit wird auf dieser Altersstufe durch die Empfänglichkeit noch bei weitem überwogen. Nachdem im Säuglingsalter die höheren Sinne des Gesichts und Gehörs sich immer mehr für die Außenwelt erschlossen haben, entwickelt sich zunächst das Vermögen der Warnehmung. Die Warnehmung wendet sich mit immer größerer Lebendigkeit den mannigfaltigen Gegenständen zu, welche in ihr Bereich eintreten, sie wird aber auch zugleich bestimmter, freier und selbständiger: das Kind, welches zuerst flüchtig von einem zum andern hinübereilte, lernt allmählich seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand concentriren, es beschäftigt sich nicht etwa bloß mit einem Bilderbuche anhaltend, sondern folgt bereits mit Theilnahme einer zusammenhängenden Erzählung. Damit hängt dann die weitere Fähigkeit zusammen, das Wargenommene im Gedächtnis zu bewahren; es ist bekannt, mit welcher Treue wir einzelne Eindrücke der ersten Kinderjahre bis zur Unvergeßlichkeit festhalten. Allmählich regt sich denn auch die Thätigkeit des Verstandes, welcher in den einzelnen Warnehmungen das Wesentliche von dem Zufälligen unterscheidet und so zu allgemeinen Begriffen aufsteigt, und das Urtheil, wodurch die neue Warnehmung mit früher gewonnenen allgemeinen Vorstellungen in Verbindung gesetzt wird; beide finden durch das gleichzeitig sich entwickelnde Sprachvermögen ihren unmittelbaren und nothwendigen Ausdruck. In allen genannten Beziehungen nun zeigt sich die Selbstthätigkeit nur im Festhalten und Ordnen des von außen Empfangenen; zu einer stetigen, auf die Erreichung reeller Lebenszwecke gerichteten absichtsvollen Einwirkung auf die Außenwelt ist in dem Kindesalter, wo die Eltern dem Kinde zuführen, was es bedarf, und alle seine Thätigkeit leiten, weder Bedürfnis noch Fähigkeit vorhanden. Der Thätigkeitstrieb des Geistes befriedigt sich daher im absichtslosen Spiele mit den eignen Vorstellungen, wie mit Dingen der Außenwelt, und die wunderbaren Erzählungen, welche aus diesem Spiel häufig erwachsen, sind so wenig Lügen, als das Spiel des Kindes mit seiner Puppe eine bösartige Verstellung, oder das Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge ist. — Die eigentlich pädagogische Einwirkung auf den Zögling in dieser ersten Lebensperiode ist rein propädeutischer Natur. Es kommt darauf an, daß sein Leib vor Schaden behütet werde und zu kräftiger und vielseitiger Entwicklung genügende Gelegenheit erhalte, daß das Gemüth vor gemeinen, überreizenden oder erschlaffenden Eindrücken bewahrt bleibe, aber offen erhalten werde für alles, was der Hervorbildung des inneren Menschen förderlich ist; daß endlich der kindliche Geist durch mannigfaltige Warnehmungen angeregt und genährt werde, ohne verwirrt und übersättigt, und zur Unterscheidung des Wichtigen von dem minder Wichtigen angehalten werde, ohne beschränkt zu werden. Dieses positive Verhalten des Erziehers gegen den Zögling schließt auf Seiten des letzteren ein sehr ausgedehntes Abhängigkeitsverhältnis

ein. Solches ist dem Kindesalter durchaus natürlich, und die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß dem Kinde auch das lebhafte Gefühl seiner Abhängigkeit bleibe: es mag zur Strafe für etwaige Emancipationsgelüste erfahren, wohin es kommen würde, wenn man es sich selbst überließe, und so durch eigenen Schaden gehorchen lernen. Gehorsam, unbedingte Unterwerfung unter eine Auctorität, muß hauptsächlich auf dieser Altersstufe gelernt werden; doch darf die Zucht nicht in eine neckende oder tyrannische ausarten, die ohne höheren Zweck das Kind auf eine drückende und erbitternde Weise seine Abhängigkeit inne werden läßt oder jede freie Regung überhaupt unterdrückt; vielmehr muß der Erzieher die Freiheit des Kindes nur in so weit beschränken, als sie seine Erhaltung und Ausbildnng in Gefahr bringen kann oder der Freiheit anderer im Wege ist. Die Erzieher werden in der Zucht der Kleinen das rechte Maß halten, wenn sie die Mahnung des Apostels beherzigen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" (vrgl. Col. 3, 21; Eph. 6, 4 und dazu Schleiermacher's treffliche Predigten über die christliche Kinderzucht). Der erste Theil dieses Ausspruchs warnt davor, Laune, Willkür, Eigensinn, subjective Gereiztheit irgend einer Art in die erziehende Thätigkeit einzumischen, der zweite fügt zu der Warnung die positive Mahnung, statt einen subjectiven Eigenwillen durchzusetzen, das göttliche Gesetz in der Erziehung zur Verwirklichung zu bringen. Das Kind hat ein feines Gefühl für die höhere Weihe und den eigenthümlichen Nachdruck einer in diesem Geiste wirkenden Erziehung, und es ist für das ganze folgende Leben von unberechenbarem Werth, wenn in willigem, fast unbewußtem Unterordnen unter sie das Kind seine ersten Lebensjahre in Liebe, Zutrauen und Gehorsam verlebt hat. Zugleich wird dadurch ein eigentlich religiöses Leben in ihm erweckt; die Vorstellungen von Gott und Christus und überhaupt der übersinnlichen Welt, die biblischen Geschichten, die es hört, einzelne fromme Sprüche und Lieder, die es lernt, bleiben todt und unfruchtbar, wenn ihm nicht seine Erzieher, zunächst Vater und Mutter, von der göttlichen Heiligkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Milde ein lebendiges Abbild werden. Uebrigens wird das Herausgehen des Kindes aus seinem natürlichen Eigenwillen und seine Unterordnung unter höhere Gesetze durch Eintritt in eine größere Gemeinschaft wesentlich befördert, und wie gewiß auch für die früheste Kindheit die Familie die einzig naturgemäße Stätte der Erziehung ist, so wünschenswerth ist daher doch, daß der Zögling am Schlusse des Kindesalters bereits einer tüchtigen Schule übergeben werden könne. — Daß das Kind auch etwas **lerne**, dafür hat die Natur auf dieser Altersstufe gesorgt, und nur am Schlusse derselben tritt ein geordneter systematischer **Unterricht** auf. Was von der außerordentlichen Kräftigkeit des kindlichen Assimilationsvermögens in leiblicher Beziehung gilt, das gilt auch in Rücksicht auf den kindlichen Geist, und es ist in der That staunenswerth, welche Masse von Vorstellungen er bereits auf dieser Altersstufe sich aneignet und festhält, und mit welcher Sicherheit er selbst einen sehr reich und feingegliederten Sprachorganismus zu handhaben versteht. Der eigentliche Unterricht hat in dieser Lebensperiode, abgesehen von dem auf Erzählung biblischer Geschichten gegründeten Anfang des Religionsunterrichtes, nur die Mittheilung der allgemeinsten und unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs, durch Lesen, Schreiben und Rechnen, zum Zweck; nur gelegentlich verbindet sich hiemit die Unterweisung in verschiedenen Realien. Lebendigkeit des Unterrichts, Eingehen auf die kindliche Auffassungsweise werden genügen, den Unterricht für die Kinder angenehm und erfolgreich zu machen, und man hüte sich, es mit dem „spielenden Unterricht" zu weit zu treiben und so in den Fehler mancher „Kindergärten" zu verfallen, die alles Ernste spielend treiben und nur das Spiel mit pedantischem Ernst. Es ist durchaus nöthig, daß der Zögling bei Zeiten sich gewöhne, eine Zeit lang still zu sitzen, aus seiner natürlichen Zerstreutheit seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu sammeln, daß er überhaupt auch gegen seine augenblickliche Neigung seine Pflicht thun lerne.

II. Das **Knabenalter**. Dieses, die zweiten sieben Lebensjahre umfassend, kennzeichnet sich durch das Hervortreten der Zähne, die nun für die ganze Lebenszeit bleiben sollen, durch die Vollendung des Wachsthums des Gehirns u. dgl. und durch die beginnende Geschlechtlichkeit: das **Kind** fängt an zum **Knaben** oder **Mädchen**

zu werden. Wie nun das Kindesalter hauptsächlich der Bildung der leiblichen Organe diente, so kommt es nun auf deren Uebung durch häufigen Gebrauch an, und darum ist die lebhafteste Beweglichkeit des Körpers dem Knabenalter charakteristisch. Diese Beweglichkeit erscheint dem gesetzteren Alter als Wildheit; eine solche „Wildheit" ist dieser Altersstufe ganz natürlich; und wie nothwendig es auch ist, zur Vermeidung der Excesse, zu welchen sie führen kann, sie stets unter der Zucht des Gesetzes zu halten, so muß der Erzieher sich doch wohl hüten, sie nach dem Maße der Ruhe und Sittigkeit zu messen, welche dem späteren Alter allerdings wohl ansteht, und sie nur darum einzuschränken, weil seine eigene Bequemlichkeit sich durch sie genirt fühlt. Das Mädchen, welches am Anfange dieses Lebensalters an den wilden Knabenspielen noch gerne theilnimmt, fühlt bald, daß sein künftiger Beruf es auf ruhigere Beschäftigung in engerem Kreise hinweist. Doch thut auch ihm in dieser Zeit häufige und regelmäßige Bewegung durchaus noth, und durch das vielfach übliche mit einseitiger Kopfarbeit verbundene anhaltende Sitzen wird bei dem Mädchen der Grund zu künftigem Unwohlsein um so sicherer gelegt, als der harmonischeren Natur des Weibes eine solche einseitige Anstrengung überhaupt am wenigsten angemessen ist. — Der fortgeschrittenen Ausbildung und Kräftigung des Körpers entsprechend tritt auch in dem Geiste des Knaben das Streben nach Selbständigkeit stark und deutlich hervor. Er will jetzt nicht mehr in Gesellschaft von Erwachsenen sein, sondern sucht die von Altersgenossen auf, unter welchen er gerne den Ton angiebt, um sich so für seine Abhängigkeit von den Erwachsenen schadlos zu halten. Reelle Lebenszwecke kennt zwar auch der Knabe noch nicht, er bewegt sich auch noch im freien Bereiche des Spiels; aber das Spiel wird jetzt mit mehr Plan, Ernst und Ausdauer getrieben: der künftige Beruf des Zöglings tritt darin schon deutlicher hervor, „der Knabe, der mit Kutscher und Soldaten begonnen hatte, schreitet zum Ritter und gebietenden Herrn fort," ganze Gesellschaften vereinigen sich zum Spiele, das eine bestimmte Organisation erhält und aus der Beschränktheit des Kinderzimmers ins Freie heraustritt. Theils das Streben nach Selbständigkeit an sich schon, theils das Interesse, die ihm eigene Welt des Spiels vor der Berührung mit dem Ernste der Erwachsenen und vor ihrer Kritik zu beschützen, macht den Knaben leicht trotzig und verschlossen, und es kommt darauf an, daß der Erzieher das Vertrauen des Knaben ganz gewinnt, indem er dessen ungestüme Lebhaftigkeit nicht geradezu unterdrückt, sondern auf sie eingeht, um sie zu leiten, und namentlich dem stark erregten Thätigkeitstriebe den erforderlichen Stoff darbietet. Die sich entwickelnde persönliche Kraft muß durch die Zucht des äußeren Gesetzes in Schranken gehalten werden, und der Zögling bedarf mehr als sonst die Einwirkung einer kräftigen Auctorität, die ihn gehorchen lehrt, damit er künftig befehlen könne. Auch ist der Verstand in diesem Lebensalter reif genug, um die Berechtigung des Gesetzes zu erkennen. — Was den Unterricht anlangt, so waltet gegenüber dem dargebotenen Unterrichtsstoff auch in dieser Periode noch das receptive Verhalten vor: das Gedächtnis faßt leicht und behält treu, und für Aneignung fremder Sprachformen, historischer Thatsachen u. s. w. ist gerade jetzt die rechte Zeit gekommen. Wird diese versäumt, so kann schwerlich in späterer Zeit die gehörige Sicherheit und Gewandtheit in diesen Dingen noch erreicht werden; und es hat gerade im Knabenalter der Zögling die Bestimmung, eine große Menge für das ganze Leben brauchbaren und unentbehrlichen Unterrichtsstoffes sich anzueignen. Zugleich aber zeigt sich doch die wachsende Selbständigkeit des Geistes darin, daß die Phantasie erstarkt; für alles Große und Außerordentliche in Geschichte und Dichtung hat der Knabe ein steigendes Interesse: es ist die Zeit, da die Helden der Geschichte u. s. w. als Ideale beginnen in das Herz geschlossen zu werden.

III. Das Jünglingsalter währt vom Beginne der Pubertät bis zur vollendeten Ausbildung der Geschlechtlichkeit, welche mit der Vollendung des Wachsthums am Anfange der zwanziger Jahre zusammenfällt. Am Schlusse der vorigen und zu Anfange dieser Altersstufe hat die bestimmter hervortretende geschlechtliche Differenz die Folge, daß der Knabe das Mädchen vermeidet und ihm gegenüber nicht selten in prahlerischer und plumper Weise das Uebergewicht seiner physischen Kraft zeigt; je mehr dagegen die Geschlechtlichkeit der Reife sich nähert, desto mehr fühlen beide Geschlechter, daß sie, um mit dem Dichter zu reden, sich „entgegen reifen," sie

fühlen sich angezogen statt abgestoßen, doch beherrscht bei gesunder Entwicklung das geistige Interesse den sinnlichen Trieb, und wegen dieses den Betheiligten selbst meist nicht klar bewußten Widerstreites im eignen Inneren und weil das Wesen des einen Geschlechtes dem andern noch ein Geheimnis ist, tritt diese gegenseitige Zuneigung zunächst in der Form der Scham und Schüchternheit auf, durch welche zugleich vermieden wird, daß der sinnliche Trieb ausarte, bevor er in einer erst der folgenden Stufe des reifen Lebensalters angehörenden bleibenden Verbindung beider Geschlechter seine Bestimmung erreicht. Der Körper nimmt auf dieser Altersstufe an Fülle des Stoffes und der Kraft rasch zu: das Wachsthum macht, wenn es vorher nicht bedeutend vorgerückt war, einen neuen oft sehr auffallenden Schuß und allmählich geht der Körper auch in die Breite auseinander, Mädchen, die nicht selten beim Beginne des Jungfrauenalters schon ihre volle Körperlänge erreicht haben, nehmen um so bedeutender an Fülle zu. Damit aber die physische Ueberfülle nicht zu gefährlicher Versuchung werde, hat gleichzeitig auch der Geist an Reife, Kraft und Schwung gewonnen: das Individuum erhebt sich über seine egoistische Beschränktheit. Die Gedanken an die Menschheit, an Volk und Vaterland, an Gott und die übersinnliche Welt, an Freiheit und Ehre, erhalten einen bedeutenden bestimmenden Einfluß und werden nicht selten mit wahrer Begeisterung ergriffen; dem entsprechend ist auch körperlich das Jünglingsalter das Alter der Schönheit. Der innere Drang der ihn bewegenden Gedanken, der Wunsch, seiner inneren Welt entsprechend die äußere gestaltet zu sehen, hat bei dem Jünglinge eine lebhafte Thätigkeit zur Folge; indem er aber hierbei mit der Wirklichkeit, von welcher er noch keine Erfahrung hat, in Conflict geräth, wendet er von einem Unternehmen sich rasch einem anderen zu, und so erklärt sich die diesem Alter eigenthümliche Wandelbarkeit der Neigungen, Entschließungen und Bestrebungen. Dabei kommt jedoch alles darauf an, daß der Jüngling allmählich dazu gelange, auf einen bestimmten Lebenszweck, nicht auf bloßen Genuß, seine Neigung und seine Kraft zu richten, auf die Anerkennung von Seiten solcher, welche er als Repräsentanten der von Gottes Gesetz geleiteten Menschheit betrachten darf, den gebührenden Werth zu legen, sowie daß er im Besitz der echten Ehrliebe, eines Gefühles, das dem Jünglinge sehr natürlich ist, vor der Ausartung in egoistischen, leidenschaftlichen, bald übermüthigen, bald verbitterten Ehrgeiz geschützt bleibe. Von einzelnen pädagogischen Maßregeln ist nicht mehr viel zu erwarten, indem bei der gewachsenen Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein immer kleineres Maß reducirt ist. Namentlich auf der Grenze zwischen Knabe und Jüngling, in den sogenannten Flegeljahren, tritt das Streben nach Selbständigkeit, welches doch das entsprechende Benehmen noch nicht gefunden hat, häufig auf sehr ungeberdige Weise auf; später wird der Jüngling gesetzter und bescheidner, Männern gegenüber im Gefühle seiner Unfertigkeit sogar schüchtern, aber, indem er seine eigenthümliche Welt innerlich sich aufbaut, leicht verschlossen. An sich ist diese Verschlossenheit gerade kein Fehler; aber sie zeigt, daß das Herz des Zöglings kein weiches Wachs mehr ist, sondern daß die directe pädagogische Einwirkung jetzt zurückzutreten und der Erzieher sich mehr auf Rath, Mahnung und Warnung in einzelnen Fällen zu beschränken hat. — In ihrer ganzen Ausdehnung gelten übrigens diese Bemerkungen nur für die Erziehung von Jünglingen, welche für einen eigentlich wissenschaftlichen Beruf, oder für ein höheres technisches Fach bestimmt sind; diejenigen, welche einem einfacheren mechanischen Geschäfte sich widmen, treten im Jünglingsalter bereits in dieses ein, und ebenso findet die Jungfrau jetzt in häuslicher Arbeit bereits ihren Beruf, und durch diese Gebundenheit, durch wirkliche ernste Berufsarbeit bleiben beide in höherem Grade vor den Gefahren bewahrt, welchen die bei einer bereits sehr ausgebildeten Selbständigkeit doch noch in einem nur vorbereitenden Cursus verbleibenden Jünglinge ausgesetzt sind. Nur bei den letzteren ist auf dieser Altersstufe noch von einem ausgedehnten systematischen Unterricht die Rede, dessen Methode jetzt dem streng wissenschaftlichen Charakter sich immer mehr nähert. Jünglinge, welche bereits in ein mechanisches Geschäft eingetreten sind, können in Abend- und Sonntagsschulen die Ergänzung des bei ihnen früher abgebrochenen geordneten Schulunterrichts finden. Die Jungfrau aber gehört in die Familie: was sie lernt, wird nur dann ihr wahres geistiges Eigenthum, wenn in der Familie Theilnahme und

Verständnis dafür vorhanden ist. Es mag zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Beförderung der zu ihrem häuslichen Beruf erforderlichen Umsicht und Gewandtheit dienlich sein, daß sie das elterliche Haus eine Zeitlang verläßt: eine auswärtige tüchtige Familie wird dann die beste Bildungsstätte darbieten; jede Institutsbildung aber schließt die Gefahr ein, daß in Bezug auf Auffassungsweise und Sitte gewiße andressirte Gewohnheiten sich festsetzen und jene Unbefangenheit und Frische der individuellen Auffassungs- und Aeußerungsweise stören, die ein so wesentliches Element der schönen Weiblichkeit ausmacht.

Alterszulagen, s. Besoldung.

Altklug erscheint uns zunächst derjenige, der in seinem Urtheile eine reifere Erfahrung durchblicken läßt, als seinen Jahren angemessen ist. Bei Kindern treten oft schon früh solche altkluge Aeußerungen hervor, was indessen unverfänglich ist, da Kinder bei ihrer Neigung und Fähigkeit, alles aufzufassen, was sie sehen und hören, auch gelegentlich gewiße sittliche und praktische Urtheile sich aneignen, deren Bedeutung sie keineswegs erfassen. Aehnlich, wenn Knaben und Jünglinge über vieles, was dem Horizonte der jugendlichen Erfahrung und Beurtheilung durchaus fern liegt, nicht selten ganz treffende Bemerkungen machen, so reflectirt sich in diesen zum größten Theile nur die in ihrer Umgebung herrschende Anschauung, welche die Jugend um so leichter aufnimmt, je weniger sie zu einer Prüfung derselben befähigt ist. Wohl zu unterscheiden aber von diesen, immer doch vereinzelten Urtheilen, die wir altklug nennen, ist das altkluge Wesen gewißer Kinder, welches weniger auf der Richtigkeit und Reife der ausgesprochenen Urtheile als vielmehr darauf ruht, daß solche Kinder die kindliche Natur und das jugendliche Wesen überhaupt verläugnen und in einem Alter, in welchem die Unbefangenheit und Sorglosigkeit des Gemüths, die Neigung zur Idealität und die Phantasie naturgemäß vorwalten, bereits den Standpunct der Reflexion und der besonnenen Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse des Lebens einnehmen. Was solche altkluge Kinder urtheilen, überschreitet den Kreis jugendlicher Erfahrung keineswegs, aber daß das Kind reflectirt, daß es praktische Bedenken geltend macht, über welche andere sich von der Phantasie sorglos hinwegtragen lassen, das ist es, was das Kind als ein altkluges bezeichnet. Und wie das Uebergewicht der Phantasie in der Jugend einen gewißen Reichthum der Vorstellungen und eine tiefere Innigkeit der Gefühle erzeugt, so charakterisirt sich diese Altklugheit durch den beschränkteren Kreis von Vorstellungen, in dem sie sich bewegt, und durch die Nüchternheit der Gefühle, für welche sie zugänglich ist. Gleichsehr zu unterscheiden von der Frühreife, in welcher das vorzeitige Erwachen idealer Richtungen, wie von der Blasirtheit, in welcher die vorzeitige Geringschätzung idealer Bestrebungen sich darstellt, ist die Altklugheit mit beiden nur durch den Umstand verwandt, dem Alter, in welchem sie auftritt, nicht natürlich zu sein. Während aber der Grund der Frühreife nicht selten in der Schuld der Erzieher, der Grund der Blasirtheit immer in einer Schuld des Blasirten zu suchen ist, kann das altkluge Wesen des Zöglings weder diesem selbst noch anderen zum Vorwurf gemacht werden, denn es ist von der Natur selbst gegeben. Und da die Natur mit zunehmendem Alter die auffallenden Seiten des altklugen Wesens immer mehr verbirgt, indem sie dieselben in ein immer richtigeres Verhältnis zur Lebensaufgabe stellt, so gehen aus solcher Naturanlage, falls sie nicht sich selbst überlassen wird, oft die tüchtigsten und besonnensten Leistungen hervor. Wo aber die sittliche Grundlage vernachläßigt, die intellectuelle Bildung verkümmert bleibt, da erwächst aus der altklugen Jugend ein egoistisches Geschlecht prosaischer Nützlichkeitsmenschen, die für das Große und Schöne und Heilige keinen Sinn haben. Darum hat der Erzieher eben so sehr darauf zu sehen, daß das Gemüth eines solchen Kindes durch die Liebe, die man ihm widmet, erwärmt und seine schwer erregbare Phantasie durch Vorhaltung einer wahrhaft idealen Welt erregt wird, als darauf, daß dem vorwaltenden Verstande ein wirklicher Reichthum von Vorstellungen, eine heilsame Uebung an bildenden Stoffen und eine gesunde Richtung auf die sittlichen Grundlagen des Lebens gegeben wird, damit der Verstandesmensch sich in einen verständigen verwandle. Nicht selten ist das altkluge Wesen nur eine vorübergehende Erscheinung an solchen Kindern, denen der naturgemäße Umgang mit Kindern lange versagt gewesen, oder die durch früh erduldete

Trübsale zu einer gewißen Abgeschlossenheit und Theilnahmlosigkeit gegen kindliche Freude und Natur gekommen sind. Beides wird der Erzieher nicht unbeachtet lassen dürfen.

Amos Comenius s. Comenius.

Amtsantritt und Amtsaustritt. Die Verhältnisse der Schuldiener bringen in Beziehung auf den Amtsantritt und Amtsaustritt in so ferne etwas eigenthümliches mit sich, als man sich bei jenem den ersten, bei diesem den letzten Moment denkt, in welchem der Lehrer mit seinen Schülern ohne Zeugen zusammen ist. In diesen Momenten mag der Lehrer manches auf dem Herzen haben, worüber er mit den Schülern in vertraulicher Weise reden möchte. Insbesondere gilt dies von dem Amtsaustritt, welcher in den wenigsten Fällen mit Schulfeierlichkeiten, die Gelegenheit zu Ansprachen geben, verbunden ist. Wir halten dafür, daß es für den Lehrer Herzensbedürfnis sein werde, in dem Augenblick des Abschieds, da er zum letztenmal in den Kreis seiner Schüler tritt, welche ihm auf die Seele gebunden waren und die er nun den Händen eines andern übergeben muß, noch herzliche vertrauliche Worte an dieselben zu richten, ihnen das Bild seines Wirkens und dessen Ziel noch einmal vorzuhalten, alle, und nach Bedürfnis auch einzelne an das, was ihnen am ernstlichsten gesagt werden mußte, eindringlich zu erinnern und zuletzt seine Anliegen, Bitten, Wünsche in einem herzlichen Gebete vor dem Throne Gottes niederzulegen. — Weniger nahe liegt dieses Bedürfnis beim Antritt des Amtes darum, weil derselbe doch immer mit einer Schulfeierlichkeit verbunden ist, welche von selbst zu einer Ansprache an die Schüler Veranlassung giebt und die Dinge, welche beim Antritt des Amts, in dem Moment, da das Band zwischen Lehrer und Schüler erst geknüpft wird, zu besprechen sind, noch nicht so sehr auf der Voraussetzung eines vertraulichen Verhältnisses beruhen, daß sie nicht in die Ansprache bei der officiellen Amtseinweisung aufgenommen werden könnten.

Amtseid s. Beeidigung.

Amtseinweisung (Einführung). Der Begriff der Amtseinweisung hat ein locales Element. Es ist das Hinführen des Beamten zu seinem Amt, das Zusammenführen mit den Gegenständen und Personen, auf welche seine Thätigkeit sich beziehen soll. Der Act der Amtseinweisung schließt sich auf natürliche Weise an den Act der Beeidigung an. Aus dem Kreise derer, denen der Beamte sich verpflichtet, tritt er hinein in den Kreis, in welchem er sein Gelübde lösen soll. Vom Angesichte Gottes weg tritt er vor die Augen der Menschen. Es ergiebt sich hieraus, daß bei der Einweisung in das Amt eine gewiße Förmlichkeit oder je nach dem Charakter des Amtes eine gewiße Feierlichkeit stattfinden muß. Daher finden wir fast überall eine feierliche Amtseinweisung auch der Volksschullehrer angeordnet. Diese soll erfolgen durch den Bezirksschulvorstand oder meist an dessen Stelle durch den Localschulvorstand, als dessen Organ der Geistliche erscheint. Da und dort wird ein Gewicht darauf gelegt, daß die Einweisung erfolge unter angemessener Ansprache nicht nur in der Schule vor den Schülern und den Mitgliedern des Schulvorstands und wer sonst von der Gemeinde sich einfinden wolle (K. Sachsen), sondern vor öffentlicher Gemeinde und deshalb am passendsten in der Kirche (S. Weimar). An den feierlichen Act der Einweisung reiht sich dann an die protokollarisch zu beurkundende Uebergabe des Schullocals und Schulinventars.

Amtsinstruction (Dienst-, Amtsvorschrift). Eine Amtsinstruction, welche die Amtspflichten eines öffentlichen Dieners übersichtlich zusammenstellt, seine Befugnisse regelt und abgrenzt, und die Art und Weise, wie die Amtshandlungen vorgenommen werden sollen, angiebt, erscheint unter allen Umständen zweckmäßig, wenn nicht der Amtskreis eines Dieners so ausgedehnt, oder die einzelnen Amtspflichten so allgemeiner Natur sind, daß eine Zusammenstellung und Aufzählung unmöglich wird, die Dienstvorschrift sich daher nur in allgemeinen Ausdrücken bewegen muß.

Nothwendig ist eine Amtsinstruction überall, wo nicht 1) die Dienstobliegenheiten und Befugnisse einfach aus dem Begriff und Wesen des Amtes hervorgehen; 2) wo nicht die Dienstobliegenheiten und Befugnisse unmittelbar aus einem Gesetz oder einer Verordnung sich ergeben.

Im Dienste der Schule nun giebt es Amtsverhältnisse, für welche eine besondere

Amtsinstruction entbehrlich erscheint. Das Amt eines Lehrers an einer einzelnen Classe einer Volksschule, mit welchem sonst keine Nebenämter verbunden sind, ferner das Amt eines Fachlehrers an einer Lehranstalt ist so einfach, seine Verpflichtungen sind so natürlich und unmittelbar durch die Anstellung selbst, den vorgeschriebenen Lectionsplan oder die allgemeine Schulordnung gegeben, seine Befugnisse gegenüber von Collegen und Obern ergeben sich gleicherweise aus den genannten Gründen so von selbst, daß es scheint, eine Amtsinstruction könne für einen Volksschullehrer der genannten Art wohl entbehrt werden, wie sich denn auch für solche einfache Verhältnisse in vielen Staaten keine Dienstinstructionen vorfinden. Anders gestaltet sich freilich die Sache vom Standpuncte der Zweckmäßigkeit aus und da, wo diese Stellen gemischte Verpflichtungen haben und zusammengesetzter Natur sind.

Was nun das Letztere betrifft, so sind die meisten Volksschullehrstellen auf dem Lande von der Art, daß mit denselben noch andere Functionen, z. B. die eines Organisten, Cantors, Küsters, verbunden sind. Da diese aber localer Natur sind, so eignen sie sich keinenfalls in eine allgemeine Dienstinstruction, sondern finden am natürlichsten ihren Ort in den Beschreibungen der Stellen, Competenzen, Grundbeschreibungen. (Kirsch, Deutsches Volksschulrecht. II. S. 118. 126. f.)

Wenn nun gleich für die große Mehrzahl der Lehrer bei der Einfachheit ihrer amtlichen Verhältnisse Amtsinstructionen nicht nothwendig erscheinen, so sind doch solche von verschiedenen Regierungen, z. B. in Preußen, Sachsen-Weimar, S. Altenburg, Kurhessen 2c., erlassen oder angekündigt worden und vom Standpunct der Zweckmäßigkeit aus kann man es nicht anders als billigen, wenn Schulmännern, deren Amtskreis ein beschränkter ist, durch eine kurze und klare Zusammenstellung ihrer Amtspflichten und Befugnisse ein leichter Ueberblick gewährt und ihnen damit aus der allgemeinen Schulgesetzgebung, so weit sie ihre Dienstverhältnisse berührt, ein Auszug als Hand- und Hausbüchlein zugestellt wird. Eine Beschreibung der einzelnen Lehrstelle, welche die localen Verhältnisse angiebt, wird dadurch nicht überflüßig. Wir können uns aber nur Gutes davon versprechen, wenn der Lehrer eine Belehrung in seinen Händen hat, welche über seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler ihn aufklärt, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, auseinandersetzt, seine Pflichten in kurzen, aber kräftigen Strichen zeichnet, das Ziel, das er zu erreichen hat, ihm deutlich vorhält, und die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts namhaft macht, durch welche dieses Ziel erreicht wird.

Analytisch, s. Methode.

Andacht, Andachtsübungen. Andacht ist die ungetheilte Hinwendung des Gemüthes zu Gott — ein Ausgehen aller Gedanken aus dem creatürlichen Sein und ein völliges Sichversenken in das Wesen Gottes, sei es in der Form der frommen Erinnerung an Gottes Nahesein, oder der Betrachtung, oder des Gebets, sei es mit dem Gefühl des Schmerzes (Buße) oder der Freude und des Friedens. — So gewiß nun die geistige Gesundheit eines Menschen davon abhängt, daß sein geistiges Leben in der Religion wurzelt und gipfelt, so gewiß muß das Gemüth immer aufs neue zu Gott sich hinwenden, so gewiß ist die Nothwendigkeit der Andacht. Denn der natürliche Hang des Menschen in seiner Zerrüttung durch die Sünde geht nicht aufwärts, sondern abwärts und auswärts; ließe der Mensch sich gehen, das natürliche Leben würde das religiöse überwuchern; das Ich in seiner Hoffahrt oder Sinnlichkeit, die Mannigfaltigkeit der Dinge umher, die Einwirkung gottwidriger geistiger Gewalten würden sich zwischen den Menschen und seinen Gott hineindrängen und seinem wahren geistigen Leben die Quelle verstopfen. Darum ists nothwendig, daß immer wieder im Gewirre des creatürlichen Seins das Gemüth auf Gott sich besinnt, um in der Welt nicht von der Welt, sondern Gottes zu sein. — Als Urbild nicht vereinzelter andächtiger Stimmung, sondern eines ununterbrochenen andächtigen Lebens erscheint der Gottmensch, in dessen ganzem Leben kein Moment denkbar ist, der nicht von der Beziehung zu Gott erfüllt gewesen wäre. Je näher der Mensch diesem seinem Urbild kommt, desto freier, unmittelbarer, beständiger wird seine Andacht, desto mehr wird sie zum Beten ohne Unterlaß, in welchem die Momente des natürlichen Lebens nicht als Unterbrechungen des religiösen Lebens erscheinen,

sondern als die einzelnen Noten in der religiösen Grundstimmung des Gemüthes. Hat aber selbst Christus die Andachtsübung nicht verschmäht, indem er, um zu beten, die Einsamkeit aufsuchte, und die Methode der Andacht nicht, indem er laut und mit äußerlicher Geberde betete, — wie viel mehr werden wir der Uebung und Methode in der Andacht bedürfen, die wir nicht allein von außen, sondern auch durch unsre eigene Natur aus dem frommen Leben herausgedrängt werden. Wer den Tag über durch lärmende Weltgeschäfte von Gott abgezogen wird, der wird durch treue Uebung der Andacht in der Stille des Abends allmählich dahin kommen, daß er am Tage auch durch Geschäfte sich nicht mehr zerstreuen läßt. Wer beim Beten durch die offenen Augen zerstreuende Bilder einläßt, der senke sie oder schließe sie zu. Darum ist es nicht nur überhaupt heilsam, von Zeit zu Zeit die Einsamkeit zu andächtiger Betrachtung zu suchen, durch Gebrauch des göttlichen Wortes mit Gott in Verbindung zu treten, durch Gebet eine innige Vereinigung mit ihm zu vollziehen, sondern es ist räthlich, daß der Mensch regelmäßig und in bestimmter Ordnung sich ins Kämmerlein schließe oder Gottes Wort höre und lese, zu ihm bete und singe. So wird allmählich der Unterschied zwischen den andächtigen und nicht andächtigen Momenten des Lebens sich verringern, und das freie, unmittelbare, freudige Leben und Weben in Gott anbrechen, darinnen des Menschen höchste Herrlichkeit liegt. Die Bedeutung dieser Sätze für die Pädagogik wird zunächst von der psychologischen Möglichkeit der Andacht im Kindesalter abhängen. Die segnende Hand des Herrn auf den Häuptern der Kinder, seine Aufforderung an die Erwachsenen, wie die Kinder zu werden, um ins Himmelreich eingehen zu können, die Gesammtanschauung der hl. Schriften, nach welcher den Weisen und Klugen verborgen ist, was den Unmündigen geoffenbart wird, sind für den Christen Beweis genug, daß das religiöse Leben nicht durch die Reife der Erkenntnis vermittelt wird, sondern in der Unmittelbarkeit der Gemüthswelt seinen Boden hat. Und wenn demgemäß das Gemüth des Kindes am unbefangensten die Offenbarungen Gottes einläßt, warum sollte es nicht zu Gott sich hinzuwenden fähig, zu andächtiger Stimmung geschickt sein? Nicht bloß besonders begnadigte Kinder, wie der Graf Zinzendorf, sondern alle gutgearteten zeigen oft ein außerordentlich reiches religiöses Leben, freilich nur in der Form unmittelbaren Gefühls und kindlicher Vorstellung. Darum thut die Pädagogik nichts Verkehrtes, wenn sie das Kind zur Andacht zu erwecken sucht. Das Kind erhalte zuerst durch den am Tisch betenden Vater, die über das Bett gebeugte betende Mutter einen Eindruck der Andacht. Sobald es den Namen der Eltern spricht, lerne es auch den Namen des himmlischen Vaters, sobald in ihm der Sinn für die Welt erwacht, werde ihm der Schöpfer derselben vorgeführt — und von Stufe zu Stufe werde der Zögling geübt, in frommer Erinnerung an Gott, in sinnender Betrachtung seines Wortes, im Gebete, im Gesange andächtig zu sein. Eine erzieherische Leitung der Andacht ist aber nöthig, damit weder religiöse Schlaffheit, noch religiöse Fülle, noch geniale Naturkraft der wahren Andacht Eintracht thue. Wenn z. B. Kinder nicht zum eigentlichen methodischen Gebete vor'm Zubettegehen, sondern nur zu frommen Gedanken an Gott ermuntert werden, so ist die Gefahr vorhanden, daß im Halbschlummer Göttliches und Natürliches sich wunderlich vermengt, die Meinung sich bildet, man sei wirklich andächtig gewesen und habe wirklich gebetet, während doch die Andacht nicht zur Kraft, das Gebet nicht zur Wahrheit gekommen ist. Durch das ganze Leben hindurch kann solche Vernachläßigung den Nachtheil unkräftiger, unwahrer, verschwommener Frömmigkeit nach sich ziehen. Wenn aber Kinder zeitweilig von einem besonders starken Triebe zur Andacht ergriffen werden und die Erziehung versäumt, dem religiösen Aufschwung in der Tüchtigkeit und Fülle des natürlichen Lebens einen gesunden Boden zu schaffen, so kann leicht die Andacht zur falschen Weltflucht, zu ungesunder Askese werden oder die Gefahr liegt nahe, daß das Gemüth, ohne Leitung ungestüm aufwärts gehoben, einen tiefen Fall in die Welt der Sinnlichkeit abwärts thue. Wozu aber geniale Naturkraft, wenn sie nicht in den gottgeordneten Bahnen ihre religiöse Befriedigung sucht, sondern ihre Wege selbst sich wählt, verführt werden kann, das zeigt der selbsterfundene Cultus des Jünglings Göthe (vgl. Wahrheit und Dichtung, sechstes Buch). Zur Leitung der Andacht des Zöglings ist aber das Beste schon geschehen, wenn dem Zögling Ge-

legenheit gegeben wird, mit seinem individuellen religiösen Leben sich an eine Gemeinschaft anzuschließen. Im Gemeinschaftsleben hat der Einzelne einestheils ein Correctiv, daß er nichts ungesundes sich aneigne, anderntheils das Feld, auf dem der religiöse Trieb sich entfalten kann. Darum komme das Haus (siehe „Hausgottesdienst," „Gebet"), die Schule (siehe „Schulgottesdienst") und die Kirche (siehe „Kirchenbesuch," „Sonntagsfeier") dem Zögling entgegen, nicht um sein individuelles religiöses Leben in starre Formen zu zwängen, sondern durch heilsame Zucht es zu reinigen, durch innige Gemeinschaft es zu bereichern.

Angeberei ist die Untugend des Kindes, bei der es zur übeln Gewohnheit geworden ist, die Fehltritte anderer gerne bei den Eltern und Lehrern zur Anzeige zu bringen. Wie jede sündliche Entwicklung, so beruht auch sie auf der Verkehrung einer an und für sich naturgemäßen und gesunden Richtung, vermöge welcher das Kind, verletzt in seinem sittlichen Gefühl, freimüthig gegenüber den Wächtern der Sitte und Zucht Zeugnis von dem giebt, was es Schlimmes gesehen und gehört hat.

Die Ursachen der Entartung dieser Richtung liegen im allgemeinen in dem Mangel an einer demüthigen Selbsterkenntnis, bei welchem man blind für die eigenen Fehler das Böse nur an andern bemerkt, und in der natürlichen Selbstsucht, vermöge der das Kind sich noch nicht in das Wesen und die Zustände eines andern zu versetzen vermag und geneigt ist, denselben nur zum Mittel des Eigenwesens zu machen. Dadurch begründen sich die Versuche, mittelst der Eltern und Lehrer seinem Vortheil, seiner Eitelkeit und Ehrsucht, seiner Herrschsucht zu dienen — und so verstecken sich dahinter die schlimmsten sittlichen Unarten: Schmeichelei, Neid, Eifersucht, Schadenfreude und Bosheit, die sich möglicher Weise bis zur raffinirten Lüge, Heuchelei und Intrigue steigern können. Grund genug, daß die Erziehung aufs entschiedenste gegen solche Untugend ankämpfen muß. Dazu gehört aber um so mehr wachsamer Ernst, Weisheit und Umsicht, als Eltern und Lehrer so leicht versucht sind, die Angeberei zu begünstigen. Einmal sind beide oft in der Lage, ein offenes, freies und rückhaltloses Bekenntnis fordern zu müßen; sodann sind sie häufig genöthigt, die Hülfe anderer Kinder bei der Beaufsichtigung in Anspruch zu nehmen. Daran schließt sich dann so leicht die Bequemlichkeit, Unbesonnenheit, Gewissenlosigkeit und eine verwerfliche Neugierde an, welche das Nothwendige und Erlaubte ins Schlimme verkehrt.

Soll das Uebel der Angeberei dem jugendlichen Gemeinschaftsleben fern bleiben, so ist nöthig, daß in dasselbe der Geist der Ehrenhaftigkeit, der Selbsterkenntnis, der brüderlichen Liebe und des Gemeinsinns eingepflanzt werde. Es gehört dazu vor allem, daß Eltern und Lehrer nicht nur auf keinerlei Weise nach Anzeigen von Seiten der Kinder irgendwie haschen, sondern überhaupt Angaben über andere so wenig als möglich annehmen. Dieselben sind unbedingt zurückzuweisen, wo es sich bloß von äußerlichen und leichtern disciplinarischen Vergehen handelt und wo der psychologische Blick des Lehrers die innere Unlauterkeit des Anzeigers durchschaut. Die Fälle, in denen sie zu beachten sind, müßen schwerere Gesetzesübertretungen und sittliche Aergernisse betreffen. Damit das Anzeigen hiebei nicht entsittlichend wirke, sind folgende Gesetze zu beobachten: 1) Das Auftreten und Verfahren dabei sei ein durchaus offenes. Das Schlimmste wäre ein Spionirsystem. 2) Man halte darauf, daß bei allen Veranlassungen, die nicht ein alsbaldiges Einschreiten nöthig machen, der Angeber nachweise, wie er den andern vor der Anzeige gewarnt habe, wenn dies überhaupt möglich war. 3) Daß auf Anzeigen in keiner Weise eine Belohnung folgen darf, leuchtet ein; damit unreine Beweggründe so ferne als möglich gehalten werden, lasse man vielmehr Vergehen, die nur durch Angeben offenbar geworden sind, die möglichst milde Behandlung zu Theil werden. 4) Das Wichtigste ist endlich, daß der Erzieher aus dem Recht des Angebens eine Pflicht mache, d. h. daß er dasselbe nicht bloß in gewißen Fällen erlaube, sondern auch gerade dann, wenn etwas Unangenehmes damit sich verbindet, fordere. Dadurch wird das Verhältnis zu einem Mittel der Uebung sittlichen Ernstes und der Erziehung zur Charakterfestigkeit.

Was insbesondere das Censoren-Institut in der Schule betrifft, so werden schlimme Wirkungen desselben nur in dem Maße beseitigt bleiben, als es gelingt, demselben den Charakter eines Pflegerwesens aufzuprägen (vgl. Palmer, evang. Pädag. 1853. II., S. 126); und als man zum Behuf der Aufrechterhaltung der äußern Schul-

disciplin das Aufseheramt nicht an einzelne begünstigte Persönlichkeiten bindet, die Thätigkeit derselben zu einer offenen macht, ihre Angaben nur auf besondere Anforderungen beschränkt, in diesem Falle aber unumwundene, rückhaltlose und der strengen Wahrheit gemäße Aussagen mit aller Entschiedenheit in Anspruch nimmt.

Aengstlichkeit. Furchtsamkeit. Schreckhaftigkeit. Aengstlichkeit ist die Geneigtheit des Gemüthes, sich der Angst zu überlassen. Die Angst aber ist eine Tochter der Furcht und des Schreckens; sie trägt die Merkmale dieser Herkunft, jedoch zu neuer Eigenthümlichkeit verschmolzen. „Furcht" nennen wir diejenige Gemüthserregung, welche aus der Vorstellung eines drohenden Uebels entspringt, mit dem Gefühl der Unfähigkeit, diesem Uebel Widerstand zu leisten. Nach Maßgabe der Größe des Uebels tritt die Vorstellung desselben so in den Vordergrund, daß dadurch nicht nur alle übrigen Functionen der Seele gehemmt, zuweilen ganz absorbirt, sondern auch die Organe des Leibes in ihrer Thätigkeit gestört und krank werden können.

Der Schrecken ist insofern der Furcht entgegengesetzt, daß er es nur mit der Gegenwart zu thun hat, auf den Augenblick sich concentrirt. Das Uebel bricht plötzlich herein, die Nerven werden auf eine heftige Weise alterirt, das Gemüth wird überfallen, durch Einen Ruck gleichsam zu Boden geworfen, und auf physischer Seite, wenn der Schrecken sehr groß ist, erfolgt Betäubung, Lähmung, Zerrüttung aller Lebensfunctionen. Doch bei niederen Graden, also in den meisten Fällen, reagirt die Lebenskraft augenblicklich und sucht den Angriff zurückzuschlagen. Der durch einen plötzlichen Knall Erschreckte hemmt den Schritt, biegt sich zurück, streckt abwehrend die Hände aus; die Hand, welche unversehens den glühenden Gegenstand ergriffen hatte, schleudert ihn augenblicklich von sich.

Gelingt es nun aber nicht, den schreckenerregenden Gegenstand zu entfernen, so wird das Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit lebendig, es gesellt sich zum Schrecken die Furcht und die Phantasie beginnt sogleich wieder ihr Spiel, indem sie zu dem in der Gegenwart drohenden Uebel die Perspective auf eine Reihe ähnlicher wo möglich noch größerer Uebel eröffnet. So oscillirt das Gemüth zwischen Gegenwart und Zukunft; es keucht unter der Last, die es niederzudrücken droht und wird doch von der Furcht einer noch ärgeren Last wieder aufgestachelt, einen neuen Versuch der Flucht zu wagen — es ist im heillosen Zustande der Angst.

Das Kind hat eine Seite geschrieben, vielleicht im Glauben, es ganz recht gemacht zu haben; nun kommt der Lehrer, fährt es zornig über das Mislungene mit hartem Scheltwort an, droht mit Strafe und gebietet, allsogleich eine neue Seite ohne Fehler zu liefern. Das Kind ist erschrocken, seine Hand beginnt zu zittern, die Furcht vor der kommenden Strafe, wenn's nicht gelingt, die drohende Gegenwart des Lehrers wirken zusammen, um seine Kraft zu schwächen und das Gefühl seiner Unfähigkeit aufzuregen; es geräth in Angst und seine Arbeit mislingt. Noch öfter bildet die Furcht den Ausgangspunct der Angst. Der faule Schüler fürchtet sich vor der Prüfung, die aber noch in der Ferne steht; wenn der Tag näher rückt und endlich herankommt, dauert nicht nur die Furcht vor dem ungewißen Ausgang noch fort, sondern es erfüllt auch die Gegenwart, der Anblick der Examinatoren ꝛc. das Gemüth mit Schrecken — Gegenwart und Zukunft durchdringen, Furcht und Schrecken vermählen sich und es wird die Angst geboren.

Wie man nun die Furcht nicht direct, etwa durch Vernunftgründe und Ermahnungen, davon abzulassen, sondern indirect bekämpfen muß durch Stärkung der Nerven und der Willenskraft: so läßt sich auch der Aengstlichkeit entgegenwirken durch Verminderung krankhafter Reizbarkeit der Nerven und durch thatsächliche Erfahrungen, welche zeigen, daß der Mensch mit getrostem Muthe die Gefahr sehen und überwinden kann. Zarte, empfindliche Kinder, wenn sie in Angst gerathen, zu schelten, hieße Oel ins Feuer gießen; noch thörichter wäre es, von ihnen in solchem Zustande zu fordern, etwas Verfehltes besser zu machen.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, ob die jungen Seelen durch physische oder psychisch-moralische Ursachen in Erzitterung gerathen; aber für die Praxis hat er zumeist beides, Stärkung der leiblichen Gesundheit und der moralischen Kraft, Hand in Hand gehen zu lassen. Es zeigt z. B. bei einer Untersuchung oft der Unschuldigste eine größere Angst als der Schuldige, einerseits weil er moralisch reizbarer,

andererseits weil er von schwächeren Nerven ist. Die moralische Reizbarkeit ist ein Vorzug, es ist jene sittliche Scheu und Schamhaftigkeit, welche erröthet, wenn auch von anderen etwas Unanständiges gethan oder gesprochen wird. Diese soll nicht bekämpft, wohl aber in Schranken gehalten werden, daß sie nicht in eine gewiße Schwächlichkeit ausartet. Oder bei herannahender Prüfung wird oft der Fleißigste ängstlich und befangen: solche ängstliche Naturen muß der Lehrer besonders berücksichtigen, muß ihr Selbstbewußtsein durch ermunternden Zuspruch wecken, durch stufenmäßige Uebungen stärken, aber oft ist auch der geistigen Thätigkeit durch leibliche Uebungen ein Gegengewicht zu geben. Die Turnübungen sind ganz unschätzbar für die Uebung der Geistesgegenwart überhaupt und helfen auch die psychische Zimperlichkeit beseitigen.

Da bei der Furcht die erregte Phantasie die Hauptrolle spielt, so werde auch zur Beseitigung der Aengstlichkeit alles vermieden, was die Phantasie übermäßig aufregt. Die Eltern sollten vor allen Dingen — eingedenk der Macht des Vorbilds*) — ihren Kindern das Beispiel des Muthes und mannhafter Unerschrockenheit geben; Vorbild und mahnendes Wort soll und wird sie zeitig lehren, die Dinge fest ins Auge zu fassen und herzhaft ihnen zu Leibe zu gehen. Leider verderben manche Fehler der häuslichen Erziehung schon früh die kindliche Phantasie; dahin gehört das Drohen mit dem „schwarzen Mann" Seitens der Kinderwärterinnen, auch das zu frühzeitige Erzählen grausiger Mährchen. Ebenso müßte noch viel sorgfältiger die Kinderseele vor allem Schrecken bewahrt bleiben, da sie in ihrer zarten Organisation kein Mittel hat, heftigen Eindrücken von außen Widerstand zu leisten und große Schrecken oft für das ganze Leben ihre verwüstenden Spuren zurücklassen. Aber diese Sorgfalt soll nicht ausarten in jene Verzärtelung, die das Kind unter eine Glasglocke setzt, um es vor allen Stürmen des Lebens zu bewahren; denn es ist gut, wenn die Kinder schon früh manches Ungemach mit den Eltern und Erziehern gemeinsam durchleben. Angst und Schrecken werden keinem Menschenleben erspart, haben im Physischen wie im Moralischen ihre große Bedeutung und es wäre schlimm, wenn niemand sich mehr zu fürchten brauchte; aber als Angriffe auf die Integrität der menschlichen Natur wirken sie höchst verderblich, wenn der Mensch nicht gelernt hat, diesen Affecten mit allen Mitteln, die ihm der Schöpfer gleichfalls hat zu Theil werden lassen, die Spitze zu bieten. Diese Mittel liegen aber viel weniger auf der leiblichen als auf der geistigen und sittlichen Seite, und das Hauptremedium bleibt auch hier der feste Glaube des Christen, der die Dinge der Zeitlichkeit nach ihrem wahren Werthe zu schätzen und auch in Zeiten der Trübsal die rechte Freudigkeit zu bewahren gelernt hat.

Anlagen, Fähigkeiten, Talente. Von diesen oft als gleichbedeutend gebrauchten Begriffen ist der der Anlage der allgemeinste, denn wir verstehen unter den Anlagen eines Menschen alle in seiner geistig-leiblichen Natur sich ankündigenden Keime und Möglichkeiten zu weiteren Entwicklungen, wenn gleich diese Entwicklungen keineswegs immer realisirt werden. In diesem allgemeinen Sinne ist nichts bestimmtes als realer Grund der Anlagen gesetzt, bald ist an eine Kraft oder an den Mangel derselben, bald an eine Richtung oder an deren Verkehrtheit gedacht. Dies alles fließt z. B. zusammen in dem medicinischen Sprachgebrauch, wenn von bestimmten körperlichen Anlagen (Dispositionen) geredet wird. Aber genauer besehen weist unser Begriff auf den der Individualität. Wie schon auf den unteren Stufen des creatürlichen Lebens die individuelle Anlage, die sich als Trieb offenbart, das eigentlich Gestaltende ist, so äußert sich in jedem Menschen die allgemein menschliche Lebensthätigkeit als eine eigenthümliche Art und Nothwendigkeit, sich selbst zu gestalten, und die Dinge in religiöser, sittlicher, künstlerischer und anderen Beziehungen eigenthümlich aufzufassen. In dieser ursprünglichen Art und Nothwendigkeit des Individuums, auf besondere Weise die allgemeinen Zwecke der menschlichen Bestimmung zu realisiren, ist das Wesen der Anlage ausgesprochen. Die christliche Pädagogik er-

*) Aus der Macht des Beispiels, sowie den heilkräftigen Einflüssen der Gemeinschaft ist es auch zu erklären, daß ängstliche Knaben, welche aus dem Privatunterricht in eine öffentliche Anstalt übergehen, oft sehr bald ihr zaghaftes Wesen verlieren und mehr Entschlossenheit und Energie entwickeln.

kennt in der individuellen Anlage das eigentlich Gottverliehene, das heiligste Eigenthum des Einzelnen, und faßt sie daher von vorn herein, nach der Schrift, als Gabe auf, die zunächst als natürliche sich ankündigt, aber vom heiligen Geiste durchdrungen zum Charisma verklärt und für die Zwecke des Reiches Gottes angewendet werden soll. Wenn so die Summe der Anlagen als die besondere, psychisch wie physisch in seiner Person gesetzte, anerschaffene und durch den Naturzusammenhang bedingte Eigenthümlichkeit des Einzelnen aufgefaßt wird, so muß von dem Begriffe der Anlage alles ausgeschlossen werden, was substantiell und wesentlich zum Begriffe der Menschheit gehört. Nicht das gehört zu den Anlagen des Einzelnen, daß er Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft, sittliche, künstlerische, praktische und andere Interessen hat, oder daß er mit der Erbsünde (s. diesen Artikel) behaftet ist, denn dies alles hat er als Mensch überhaupt, nicht als dieser bestimmte; wohl aber charakterisirt es die Anlage, in welchem Grade diese verschiedenen Seiten des menschlichen Wesens bei ihm hervortreten, welche besondere Interessen ihm nahe gelegt sind, und in welchen Mischungsverhältnissen die verschiedenen geistigen und leiblichen Kräfte zu einander stehen.

Was die Mannigfaltigkeit der Anlagen betrifft, so geht dieselbe in eine zwiefache Reihe auseinander, je nachdem entweder die in der Anlage wurzelnde Beziehung auf die Außenwelt oder das in der Anlage sich aussprechende Verhältnis derselben zu den übrigen Seelenkräften ins Auge gefaßt wird. In ersterer Rücksicht ist die Anlage als Richtung, in der zweiten als Kraft gedacht. Es giebt daher in jener ersten Reihe so viele Anlagen, als es überhaupt Gebiete der Thätigkeit für den menschlichen Geist giebt, und daß auch hier ein ursprünglicher, innerlich gesetzter Factor eine wichtige Rolle spielt, und keineswegs alles von den durch die Umgebung angeregten Vorstellungen abhängt, lehrt die Erfahrung immer wieder, namentlich in den Entscheidungen der Menschen für die Art des irdischen Berufs. Wenn Kinder, die in ihren Umgebungen nie ein ausgezeichnetes Gemälde gesehen haben, von dem Momente an, wo ein solches ihnen vor das Auge tritt, durch den Anblick desselben gefesselt und für alle Zeit zur Ausübung der Malerei bestimmt werden, wenn unter den Jünglingen, die sich dem Seedienste widmen, notorisch die ausdauerndsten, tüchtigsten und für den Beruf am meisten begeisterten oft grade solche sind, die vorher nie das Meer oder ein Schiff gesehen haben; so reicht zur Erklärung solcher Erscheinungen das alles, was von der durch Erzählung oder Lectüre erregten Phantasie oft ohne allen Grund vorausgesetzt wird, keineswegs aus. Allerdings lassen andere Erscheinungen den starken Einfluß der Umgebung auf den kindlichen Geist auf das bestimmteste warnehmen, wie wenn z. B. in manchen Familien durch verschiedene Generationen gewiße Anlagen sich fortpflanzen, aber dadurch wird nur bewiesen, daß aus diesen verschiedenen Erfahrungen keine feste Regel zu entnehmen ist.

Der Richtung auf das Object, die in der Anlage sich ankündigt, muß eine Kraft entsprechen, oder vielmehr, die Richtung ist nur die nach außen gewendete Kraft der Seele. In dieser Beziehung hat man die Einzelnen zu allen Zeiten gern ihrer Anlage nach classificirt und spricht darum von Verstandesmenschen, Gefühlsmenschen, sittlichen Naturen 2c. Das Unrichtige solcher Classificationen jedoch liegt darin, daß sie allgemeine Begriffe auf die Individuen anwenden, welche weder die anderweitige Natur derselben errathen lassen, noch auch in ganz unbedingter Weise von ihnen ausgesagt werden können. Der Verstandesmensch ist nicht ganz ohne Gemüth und ohne Willen, er beweist aber seinen Verstand auch nur in gewißen Gebieten der Vorstellungswelt. Die Anlage ist niemals ein einzelnes Vermögen, sondern allezeit ein eigenthümliches Mischungsverhältnis der Kräfte, in welchem dann allerdings bestimmte Kräfte vorwiegend sich geltend machen. Was so auf natürliche Weise zusammengewachsen und gegeben ist, das eben macht das Wesen der Individualität aus. Daher haben wir die Kategorien für die individuellen Anlagen nicht in allgemeinen psychologischen Begriffen, sondern in den von Gott selbst gesetzten Individualitäten allgemeinerer Art zu suchen, wie z. B. in den Geschlechtern, den Altersstufen und Nationalitäten. Unter diesen individuellen Naturformen aber tritt uns eine entgegen, welche durch alle übrigen hindurchgeht und daher für allgemeine Classification der individuellen Anlagen die angemessenste ist, dies ist der sich überall wiederholende Unterschied der

Temperamente. Denn das Temperament ist eben jene Grundlage des ganzen leiblich-geistigen Wesens eines Menschen, in welcher die anerschaffene Energie seiner Seele und die natürliche Reizempfänglichkeit seines Körpers zusammenfließt. Daher ruht das Temperament auf der Wechselbeziehung zwischen Warnehmung und Affect. — Das sanguinische Temperament, welches eine offene Empfänglichkeit für alle Eindrücke erzeugt, ruft jenen Sinn für alles hervor, in welchem die Seele eine so große Empfänglichkeit für die Mannigfaltigkeit und den Wechsel derselben offenbart, der vorzugsweise bei dem kindlichen Alter, bei Völkern, denen eine reichgestaltete Natur zur Heimat gegeben ist, und bei den für das Auge schaffenden Künstlern sich offenbart. Denn das Auge, welches in jedem Augenblick eine Welt von mannigfaltigen Eindrücken aufschließt, ist das Organ, an dessen Lebendigkeit und Beweglichkeit sich dieser Sinn für alles am meisten anlehnt und zu erkennen giebt. Dieser allseitigen Empfänglichkeit der Seele tritt der Tiefsinn entgegen, welcher auf dem melancholischen Temperamente ruht. Der Melancholiker achtet nur auf das, wozu er sich innerlich durch eine besondere Bestimmtheit seines Wesens hingezogen fühlt; was er aber erfaßt hat, das hält er energisch fest. Günstig ist darum der Entwicklung des Tiefsinns die Einförmigkeit des Lebens und die Aermlichkeit der äußeren Verhältnisse, welche die Zersplitterung der Aufmerksamkeit verhütet. Auf der andern Seite ist er darum auch der oft plötzlich hervortretende Begleiter der reiferen Jugend, welche die große Aufgabe zu lösen hat, die innerste Eigenthümlichkeit des Wesens in freier Wahl des Berufes geltend zu machen und die Verwandtschaft der Seelen zu erproben. Darum hat der Tiefsinn auch eine enge Beziehung zu dem Gehör, welches nicht, wie das Auge eine mannigfaltige Ausbreitung des Nebeneinander giebt, sondern auf die Entwicklung des Nacheinander die Aufmerksamkeit lenkt. Und da der Tiefsinnige, in seine eigne Welt und Anschauungsweise sich gern versenkend, von der Wirklichkeit oft bitter getäuscht wird, so führt der Tiefsinn nicht selten zu Hypochondrie, Schwermuth und zur Verzweiflung. Vereinigt sich aber mit der allgemeinen Empfänglichkeit des Sanguinikers die energische Auffassung des Einzelnen, die dem Melancholiker eigenthümlich ist, so entwickelt sich auf dieser Basis, der des cholerischen Temperaments, die dritte Form der Individualität, der Scharfsinn, der sich durch schnelle Auffassung der Dinge in ihrem Zusammenhange und in ihrer Sonderung, durch Genauigkeit der Unterscheidung und rasches Auffinden des Gesuchten charakterisirt. Dem phlegmatischen Temperamente entspricht schließlich die Sinnigkeit, welche in ruhiger Betrachtung die Eindrücke auf sich wirken läßt, mit tiefer und dauernder Empfindung an den Gegenständen festhält und sich in sie hineinlebt. Die Sinnigkeit stellt sich dar in dem Affecte der Befriedigung, und läßt sich genügen an dem Geringsten und Einfachsten, das sie jedoch mit ganzer Seele umfaßt; sie sammelt in geräuschloser Stille, anknüpfend an das Gegebene, ausbauend und nachbessernd und immer zufrieden mit dem, was sich eben erreichen läßt. Sie beutet den Reichthum des Einzelnen aus, wie der Tiefsinn, ohne in die ideale Einseitigkeit desselben zu verfallen, sie wendet ihre Aufmerksamkeit auf die Mannigfaltigkeit der Dinge, wie der Sinn für alles, ohne doch, wie dieser, an dem bloßen Wechsel derselben sich zu erfreuen. In dieser Ruhe und Objectivität der Warnehmung und Empfindung ist die Sinnigkeit die natürliche Qualität des höheren Alters. (Da die Lehre von den Temperamenten zu den bestrittensten gehört, so wird auf den besonderen Artikel verwiesen.)

In der Anlage liegt, wie oben gezeigt wurde, immer die zwiefache Vorstellung einer Kraft und einer Richtung. Die Richtung weist auf ein zweites Element der menschlichen Natur, welches die eigenthümliche Grundlage aller auf die Außenwelt gerichteten Bewegung ist: den Instinct. Die Verknüpfung beider Elemente, der Einwirkung von außen auf die individuell bestimmte Seele und der rückwirkenden Thätigkeit der so bestimmten Seele auf sich selbst und durch den Leib auf die Verhältnisse der Außenwelt, kann in vierfacher Form auftreten, die wir als Anlage, Talent, Fähigkeit und Geschmack zu bezeichnen pflegen. Die Anlage (in diesem engern Sinne) geht hervor aus dem für alles empfänglichen Sinn. Sie bezieht sich daher nicht eigentlich auf etwas bestimmtes, sondern auf die allgemeine Entwicklungsfähigkeit zu jeder Geschicklichkeit. Ein Mensch von guten Anlagen ist derjenige, der alles, was er angreift, sich mit Leichtigkeit aneignet.

Aber die besten Anlagen gehen verloren, oder führen zu unbedeutenden Erfolgen, wenn sich die Kraft nicht auf einen Punct concentrirt und ihm die ungetheilte Neigung zuwendet. Dies ist Sache des Talents, welches auf einer eigenthümlichen Befähigung für den bestimmten Gegenstand beruht, und das ganze Leben zu diesem in Beziehung bringt. Während die Entwicklung der Anlagen von den glücklichen Verhältnissen abhängig ist, geht das Talent daher auch unter äußern Hemmungen und Widerwärtigkeiten beharrlich seinen Weg, ringt in der Stille mit sich selbst und tritt oft plötzlich und unerwartet hervor. Selten zeigt es sich schon in früher Jugend und auf der Verwechslung des Talentes mit der Anlage ruht die Erscheinung, daß sogenannte Wunderkinder im spätern Alter zu alltäglichen Menschen herabsinken. Das Talent ist mit dem Tiefsinn und mit dem melancholischen Temperamente verwandt, und wie dieses zum Gehör eine besondere Beziehung hat, so ist das musikalische Talent nicht nur dasjenige, welches am frühesten auftritt, sondern auch das in der Zeit der reiferen Jugend am weitesten verbreitete. In dieser Zeit soll sich aber überhaupt das Talent aussprechen, um die Wahl des Berufes zu bestimmen, und seine Productivität überdauert selten die Blüthe der Jugendzeit. Je weniger es von der für alles empfänglichen Anlage unterstützt wird, desto leichter giebt es sich der Einseitigkeit hin, fällt ins Baroke und tritt, in sich gekehrt und gegen fremde Sitte gleichgültig, den Forderungen der Außenwelt oft mit Schroffheit entgegen. Aber je inniger Anlage und Talent, aus deren Verbindung die Fähigkeit, die Spontaneität der Seele, hervorgeht, zusammentreten, desto sicherer entwickelt sich der wahre Charakter der Fähigkeit, die Verhältnisse zu beherrschen und sie einem großen Zwecke dienstbar zu machen, wie dies die Aufgabe des Mannes in der Wirksamkeit für seinen Beruf ist; je lockerer jene Verbindung ist, desto mehr zersplittert sich die Fähigkeit ohne bestimmten Zweck oder concentrirt sich in einer einzelnen und abgeschlossenen Sphäre, deren Bedeutung fürs Ganze dann leicht überschätzt wird. Die Fähigkeit giebt sich oft schon frühzeitig zu erkennen. Wenn daher oft die Begriffe Fähigkeit und Anlage fast ohne Unterschied gebraucht werden, so deutet doch die Sprache unabweisbar darauf hin, daß unter der Anlage das im Menschen Ruhende, unter Fähigkeit seine Thätigkeit zu denken ist, durch welche er etwas fahen, sich aneignen will. Die Fähigkeit findet ihre Ergänzung in dem Geschmacke, der Virtuosität des Individuums, in harmonischer Anordnung die einzelnen Theile zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Der Geschmack ruht einerseits auf der Sinnigkeit, die jeden Gegenstand nach seinem Werthe zu schätzen weiß, andererseits auf dem Affecte der Befriedigung, die von der Gewohnheit großentheils abhängig ist. Dadurch ist er mit dem phlegmatischen Temperamente verwandt, und wenn dieses auch nicht das Element rascher Förderung in sich trägt, so besitzt es doch die Gabe des vollendenden Abschlusses, an dem sich erst der wahre Geschmack bewährt, wie denn vieles, was der cholerische Franzose auf diesem Gebiet erfindet, von dem phlegmatischen Deutschen erst gereinigt und zum gediegenen Ausdrucke wahrer Schönheit umgeschaffen werden muß. In der vollständigen Durchdringung und Wechselwirkung dieser vier Formen der Begabung liegt das Wesen des Genies.

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so fordert evangelische Pädagogik, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besondern, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe, welchem er zur Lösung dieser irdischen Aufgabe und zur Erfüllung seiner ewigen Bestimmung behülflich zu sein heilig verpflichtet sei. — Alle erziehende und lehrende Thätigkeit soll Erweisung der helfenden und dienenden Liebe sein und kann ohne Selbstverleugnung nicht gelingen. Nur wo liebevolle und sorgsame Beachtung seiner eigenthümlichen Gaben dem Zöglinge das Vertrauen zu der eigenen Kraft giebt, wird sein Verhältnis zum Erzieher ein innerliches, und gewinnt seine eigene Thätigkeit jene Frische und Freudigkeit, welche die Bedingung gedeihlicher Einwirkung ist. Aber wie heilig das Recht der Individualität auch ist, so darf doch das Recht und die Pflicht der Erziehung nicht aufgegeben werden. Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und

dauernd gepflegt werden. Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den seltensten Fällen sich von Anfang an bestimmt und klar ausspricht, so muß das Streben, sie zu erkennen, mit dem andern, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen. Die fortgesetzte Beobachtung wird vor dem nicht seltenen Fehler schützen, den Zögling zu früh für abgeschlossen und unempfänglich zu halten, und auf der anderen Seite davor bewahren, sich in einen unnöthigen oder gar eigensinnigen Kampf mit dem, was einmal festbegründet ist, einzulassen. Was den gemeinsamen Unterricht der zu einer Classe vereinigten Schüler anlangt, so besteht die höchste Forderung an ihn darin, daß alle auf eine möglichst gleichmäßige Weise beschäftigt und gefördert werden sollen. Da aber die Verschiedenheit der Individuen sich dieser Absicht immer aufs neue spröde entgegenstellt, so muß der ganze Lehrton in einer solchen Höhe gehalten werden, daß die fähigen Schüler sich dadurch angezogen und angespornt, die unbegabten nicht abgeschreckt fühlen. Diese „mittlere Diagonale der vorhandenen Kräfte" zu finden, wird immer nur die Sache vielfältiger Erfahrung, natürlichen Taktes und aufmerksamer Beobachtung sein. Wo eine Classe im großen und ganzen wenig leistet, ist immer jene richtige Mitte des Standpunctes noch nicht gefunden. Aber auch im gemeinsamen Unterricht hat der Lehrer die Individualität des Einzelnen im Auge zu behalten und, je entschiedener sich die Anlage desselben herausgestaltet, desto sorgfältiger diese zu berücksichtigen und zu pflegen. Nur erhebt sich hier die Frage: soll die Individualität, soll die mit Sicherheit sich aussprechende Anlage allein gepflegt, soll alles übrige hintenangesetzt werden, oder soll die individuelle Anlage zwar nicht ignorirt, aber doch nur neben allen anderen Factoren der Bildung gepflegt und in einem Niveau mit ihnen erhalten werden? Auf beide Fragen hat man bejahend durch dieselbe Forderung der harmonischen Bildung geantwortet. Denn die einen fassen den Begriff der harmonischen Bildung so, daß darunter ein Gleichgewicht zwischen allen Arten des Wissens und Könnens vorgestellt wird. Aber mit Recht hat Diesterweg darauf hingewiesen, daß das Bild dieses Normalmenschen nur das Ideal der Menschheit, nicht des Einzelnen sei. In der That wäre das Resultat einer solchen Bildung die absolute Mittelmäßigkeit und die Vernichtung aller Individualität. Dagegen haben andere die Elemente der harmonischen Bildung in dem, was in der Individualität selbst gegeben ist, gesucht, wonach es denn für jeden Einzelnen eine andere Harmonie der Bildungselemente gäbe. Und darin liegt zunächst das Richtige, daß auf jeden, so lange er erziehenden Unterricht empfängt, alle wesentlichen Gegenstände wirken sollen, damit er sich von jedem so viel aneigne, als seiner Individualität angemessen ist. Aber die Frage geht eben dahin, wie viel dem Einzelnen in jedem Gebiete der Bildung angemessen sei und in welchem Dignitätsverhältnisse die verschiedenen Factoren des geistigen Lebens zu einander stehen. Richtig behauptet daher Beneke, daß die Harmonie des menschlichen Seins in dem Uebergewichte des Höheren über das Niedere bestehe, so daß dieses zum Dienste des Höheren gebildet werde. Daran schließt sich die christliche Anschauung von der wahren Humanität gegenüber der heidnischen an und indem sie in dem Menschen nicht bloß ein natürliches, sondern zugleich ein heiliges Princip anerkennt, stellt sie als Norm für alle besondere persönliche Entwicklung ein christliches Bildungsideal auf, in welchem die von Gott gegebenen Anlagen in dem richtigen Verhältnisse der irdischen zu den ewigen Zwecken der Persönlichkeit harmonisch geordnet erscheinen. (S. Bildung und Bildungsideal.)

Anschauung. Gehen wir von dem Sprachgebrauche des gemeinen Lebens aus, so unterscheidet sich Schauen vom Sehen dadurch, daß jenes eine tiefere Versenkung in das Object, ein absichtliches Verweilen bei ihm und ein Erfassen desselben nach allen Richtungen, dieses, das Sehen, dagegen die bloße Activität des Gesichtssinnes bezeichnet, welche, sogar ohne dem Geiste eine eigentliche Frucht einzutragen, vollzogen werden kann. In der Zusammensetzung Anschauen ist, wie in den ähnlichen Wörtern anfühlen, anhören 2c., die Absichtlichkeit des Thuns und die bewußte Beziehung auf ein bestimmtes Object noch entschiedener hervorgehoben. Sehen, Schauen und Anschauen deuten also ähnliche Gradunterschiede der zunächst durch den Gesichtssinn, sodann in weiterer Bedeutung der durch die Sinne überhaupt vermittelten Auffassung

der Außenwelt an. Bedeutsam ist ferner die in neuerer Zeit beliebt gewordene Anwendung des Begriffes Anschauung zur Charakterisirung eines allgemeinen Standpunctes. Man redet von christlicher Naturanschauung, von philosophischer Lebensanschauung ꝛc. In diesen Ausdrücken liegt die bestimmte Vorstellung, eine gewißes Gebiet von Erscheinungen werde von einem gewißen Gesichtspuncte aus in seiner Totalität so erkannt, daß die Beziehung der wesentlichsten Theile dieses Gebietes auf einander und auf das Ganze dem denkenden Subjecte gegenwärtig sei. Der populäre Begriff der Anschauung enthält so in erster Linie folgende Merkmale: sinnliche Unmittelbarkeit, Auffassung einer Erscheinung in ihrer Totalität und selbstthätige Beherrschung dieser Totalität durch Gliederung derselben. In zweiter Reihe schließen sich hier an die Lebendigkeit, Realität und Objectivität, Merkmale, welche indessen der anschauenden Thätigkeit keineswegs allein zukommen. Von der sinnlichen Unmittelbarkeit ist der Name hergenommen und wir haben darum zunächst die Anschauung als sinnliche zu betrachten, d. h. als eine durch Affection des Gesichtssinnes oder überhaupt irgend eines Sinnes vermittelte Erfassung der Außenwelt.

Wie kommt nun aber die sinnliche Anschauung zu Stande? — Die Wissenschaft hat sich mit dieser ebenso wichtigen als schwierigen Frage bekanntlich seit Kant immer wieder und mit der genauesten Sorgfalt beschäftigt. Als Resultat der neuesten Forschungen können wir Folgendes aufstellen.

Zunächst ist die Anschauung als Vorstellung von der sinnlichen Empfindung, sodann als eigenthümliche Art der Vorstellungen von einer andern Art derselben, dem Begriffe zu unterscheiden. Betrachten wir die Seele in ihrer durch den leiblichen Organismus vermittelten Wechselwirkung mit der Außenwelt, so finden wir, daß ihre erste Function Empfindung ist. Aber die Empfindung ist nicht bloß ein passiver Eindruck, sondern es findet in ihr ein Zusammenwirken der von außen stammenden Bewegung mit der eigenen Bewegung des lebendigen Organismus statt, welch letztere wir die reagirende Thätigkeit nennen.

Diese reagirende Thätigkeit ist es eigentlich, die wir empfinden, oder mit andern Worten, die Seele empfindet sich selbst in ihrem Selbsterhaltungsstreben gegen die Wirkung des Eindringens, die nur eine zerstörende sein könnte, wenn sie der Kraft des organischen Widerstandes überlegen wäre, wie sich denn auch alle zu heftigen Reize der Sinne als Schmerzen äußern. Was den Inhalt der sinnlichen Empfindung betrifft, so sind es nicht Vorstellungen von Gegenständen als solchen, von ihrer Größe, Entfernung, Dichtigkeit, Rauhigkeit, Glätte ꝛc., welche die Sinne uns geben, sondern eben nur gewiße Reize verschiedener Art, aus denen das Bewußtsein jene Vorstellungen erst schafft. Das Auge hat nur eine bestimmte Empfindung: die Farbe, ebenso das Ohr, der Geschmack, der Geruch; nur das Gefühl (der Tastsinn) hat deren zwei: Wärme und Druck. Es ist also ein Chaos von Farbigem, Tönendem, Schmeckbarem, Riechbarem, Kaltem, Warmem ꝛc., was die Sinne uns geben. Wie viel also wird durch den Geist! Dieser kommt in Thätigkeit, wenn unter den vielen gleichartigen Reizen ein intensiv stärkerer seine Warnehmung auf sich zieht. Die Aufmerksamkeit ist geweckt — sie ist noch kein Denken, noch keine Reflexion, noch kein Bewußtsein, sie ist erst der Anfang von alle dem: die bestimmte Richtung auf ein Einzelnes, welche der Geist nimmt; aber sie giebt in dem Ocean fluctuirender Erscheinungen der Seele einen festen Punct, von welchem aus sie ihre Beherrschung der Außenwelt beginnen kann. Und doch stehen wir mit diesem Minimum schon an der Grenze dessen, was die sinnliche Empfindung für das geistige Leben thun kann. Weiter vermag uns der sinnliche Reiz die Außenwelt nicht aufzuschließen. Alles, was darüber hinausgeht, also das Erfassen der Eigenschaften, Gestalten, räumlichen und zeitlichen Verhältnisse der Dinge ist Sache der eigenen geistigen Thätigkeit. Das Bewußtsein erkennt sich zunächst als wandelnden Punct und die Objecte sind zunächst nichts anderes als Ortspuncte, deren örtliches Auseinander zu Beziehungen des einen Punctes auf den andern Veranlassung bietet. Hier treten wir in das Reich der Vorstellung, denn unter Vorstellung verstehen wir jedes im Bewußtsein selbst vorhandene Bild der Gegenstände, sei es, daß wir dieses Bild an dem gegenwärtigen und auf uns wirkenden Gegenstande selbst entwerfen, oder daß wir es dann, auch

wenn der Gegenstand nicht mehr vorhanden ist, im Geiste bewahren. Die Grundlage aller Vorstellung ist also in den räumlichen Beziehungen zu suchen; alles Sehen ist ein Zeichnen, mit welchem wir von den markirtesten Puncten aus uns den Gegenstand nach allen Richtungen hin tastend bestreichen, und endlich die Conturen sowohl der einzelnen Theile als des Ganzen aufsuchen. Ist nun der ganze Proceß auf jeder Stufe der Auffassung zu einem relativen Abschluß gekommen, — der allemal dann erreicht ist, wenn die Gestalt, wenn die Vorstellung des Ganzen und seiner Theile entstanden ist — so ist die Vorstellung zur Anschauung geworden. Zum Wesen derselben gehört, daß die Beziehungen der einzelnen Puncte auf einander, so wenige derselben auch mögen fixirt worden sein, und das darauf ruhende Verhältnis der Theile zum Ganzen dem Bewußtsein gegenwärtig seien. Das Moment der sinnlichen Unmittelbarkeit ist daher keineswegs das die Anschauung wesentlich bestimmende. Es deutet nur den primären Weg an, auf welchem überhaupt Anschauungen gewonnen werden; die sinnliche Unmittelbarkeit kann daher auch ganz fehlen und die gewonnene oder hervorzubringende Vorstellung dennoch eine Anschauung sein. Während so die Anschauung die Vorstellung eines abgegrenzten Objectes, die Vorstellung des Einzelnen, Individuellen ist, so ist die Subsumtion gleicher und ähnlicher Objecte unter eine Vorstellung der — Begriff.

Die Merkmale der Objectivität, Realität, Lebendigkeit, Frische 2c., von denen in pädagogischen Lehrbüchern bei Gelegenheit des Anschauungsunterrichtes oft so viel Rühmens gemacht wird, kommen der Anschauung keineswegs in höherem Grade zu, als dem Begriff. Niemand wird bezweifeln, daß das Volk der Deutschen ebenso sehr wirklich ist, als Göthe oder Schiller es war. Aber freilich die Realität der Anschauung ist eine andere, als die des Begriffs. Ebenso giebt es eine gewiße Lebendigkeit, die der Unterricht nur durch die Anschauung erlangt, aber auch eine andre Art von Lebendigkeit, die er nur aus dem Begriff schöpfen kann. Das Denken hat eben eine zweifache Richtung, und hat dieselbe auf jeder Stufe der Entwicklung: die intuitive und die discursive, die anschauliche und begriffliche. Mit diesen beiden Richtungen ist es den beiden geheimnisvollen Polen der Welt zugewendet, deren Achse durch alles Leben geht: der Individualität und der Allgemeinheit. Die Lösung des Erkenntnisproblems fällt in die Metaphysik; uns genügt es an diesem Orte, auf die gleiche Berechtigung beider Denk- und Erkenntnisformen hinzuweisen.

Es bleibt noch übrig, die pädagogische Wichtigkeit und die methodische Anwendung der Anschauung beim Unterricht zu betrachten. Es giebt drei verschiedene Gebiete der Unterweisung, in denen die Anschauung zur Anwendung kommt, aber in jeder derselben in verschiedener Bedeutung: die sogenannte Cultur der Sinne, der eigentliche elementarische Anschauungsunterricht und das ganze Gebiet des wissenschaftlichen Unterrichtes, auf dem die „Anschaulichkeit" immer eine der wesentlichen Forderungen bleibt.

Was die Cultur und Uebung der Sinne betrifft, so gehört diese der häuslichen Erziehung, nicht dem schulmäßigen Unterricht an. Wenn manche Pädagogen (z. B. Schwarz) umständliche Exercitien der Sinne mit ihren Zöglingen vornehmen lassen wollen, so ist das im ganzen etwas durchaus überflüssiges, denn der Umgang mit der Natur, die tägliche Erfahrung an den Dingen der Umgebung sind, wie die Sinnenschärfe des Indianers beweist, viel bessere Lehrer der Sinne, als jene pedantischen Väter, welche auch da experimentiren wollen, wo ihnen ein größerer Meister die Mühe abgenommen hat. Man eröffne nur dem Kinde einen angemessenen Anschauungskreis, man gestatte ihm nur die nothwendige Bewegung in demselben, und die Sinne werden geschärft und gestärkt werden. Man gebe nur dem Kinde frühzeitig den Griffel und die Bleifeder in die Hand, an denen es sich so gern versucht, und überlasse es ihm ruhig, damit nach Lust und Belieben zu schalten, und man wird bald beobachten können, wie sich das Anschauungsvermögen stärkt.

Die Berechtigung des eigentlichen Anschauungsunterrichts wird in dem folgenden Artikel untersucht.

Die dritte Sphäre, in welcher von der Anschauung beim Unterrichte die Rede ist, umfaßt das Gesammtgebiet aller Wissenschaften. Anschaulich soll aller Unterricht sein. Alles klare Denken beruht auf einer anschaulichen Gliederung der Vorstellungs-

reihen. Selbst die rechnende Mathematik stützt sich in ihren Untersuchungen auf ein Bild des Weges, den die Operationen machen müßen; die historischen Wissenschaften bedürfen der anschaulichen Gruppirung, der Gliederung in der Zeitlinie und in dem Nebeneinander der Ereignisse; auch die Sprache und der Unterricht in derselben kann der Anschaulichkeit nicht entbehren. Diese Anschaulichkeit liegt in der Correctheit des Ausdrucks, in der Hervorhebung des Charakteristischen durch Wahl der treffenden Epitheta, sowie durch prägnante und eigenthümliche Wortstellung, und läßt uns in dem wohlgegliederten Periodenbau, in der Uebersichtlichkeit der ganzen Darstellung, die uns in den Stand setzt, in jedem Augenblicke das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen uns zu vergegenwärtigen, das wahre Wesen der eigentlichen Anschauung deutlich wieder erkennen.

Anschauungsunterricht. Kein anderes Stück der Schulkunde ist so viel umstritten und in sieben Jahrzehnten so wenig zu klarem Stand und Wesen gebracht als dieses Erzeugnis und Schoßkind der Pestalozzischen Schule. Man hat Pestalozzi selbst den Vater des Anschauungsunterrichts genannt. Wir werden sehen, wiefern man das thun kann. Man hat diesem Anschauungsunterricht auch noch eine längere Ahnenreihe nachweisen wollen. Ueber Basedow, Rousseau, Locke ist man auf Amos Comenius und Baco von Verulam auch auf Luther zurückgegangen, um zu zeigen, wie schon vor Pestalozzi Bildung der Sinne, Benützung der sinnlich warnehmbaren Dinge im Unterricht, Hinzunahme der Sache oder wenigstens des Bildes zum Worte verlangt und versucht worden ist. Ebensogut kann man mit Schütze in seiner ev. Schulkunde bis ins Paradies zurückgehen, um den Anschauungsunterricht als von Gott selbst geübt und gewollt darzuthun nach 1. Mose 2. Mit mehr oder weniger Bewußtsein und Nachdruck wurde ja gewiß zu allen Zeiten von jeder verständigen Mutter und von jedem vernünftigen Lehrer dem Kinde gewährt, wornach es instinctmäßig verlangt, weil seine Geisteskräfte sich daran entwickeln müßen. Auch in dem „finstersten" Mittelalter, in der Zeit des dürrsten Scholasticismus wurde dem Volke, das noch keine Schule besuchte, in unzählbaren Werken der bildenden Künste, in Miniatur-, Altar- und Glasgemälden, in großen und kleinen Gebilden aus Stein, Holz und Metall an heiligen und weltlichen Orten, seit Erfindung der Buchdrucker- und Holzschneidekunst aber vollends in zahllosen Bilderbögen, Bilderbüchern und Bilderbibeln der Sinn geöffnet für Form und Farbe, die Phantasie genährt mit Anschauungen jeder Art, wie aller Anschauungsunterricht dieses Jahrhunderts es nicht so gut vermochte, schon weil er nicht die bildende Kunst in den Dienst der Volksschule zu ziehen und durch sie auch wirklich brauchbare Anschauungsmittel zu gewinnen vermochte.

Was ein Baco für die Wissenschaft, was Comenius, was der Pietismus und Philanthropinismus für die lateinische und Realschule gethan, kam der Volksschule nicht zu gut; diese fuhr fort, mechanisch Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zu treiben und die Schulbank zu einer Folterbank zu machen. Als einer der Ersten hat der edle von Rochow († 1804) unmittelbar vor Pestalozzi durch seine Schriften und durch seine Musterschule zu Rekahn auf die Nothwendigkeit der methodischen Sinnes- und Verstandesübungen vor und neben dem Bücherunterrichte auch für die Volksschulen aufmerksam gemacht. Aber von allen solchen Vorgängern hatte Pestalozzi keine Kunde. Im armen Wittwenstübchen erzogen, in der Schule der Alten einseitig und nicht einmal gründlich gebildet, von der Theologie durch sein praktisches Ungeschick zurückgeschreckt, in juridischen und historischen Studien überreizt, hat er als zwanzigjähriger Jüngling auf einmal alle Bücher weggeworfen, seine Papiere verbrannt und Bauer und Schulmeister zu werden beschlossen. Auf diesem Wege wollte er „das verwilderte und entwürdigte Volk veredeln" und die verkommene europäische Welt verbessern. Dabei aber hat er sich „Culturhalber," wie er selbst spottet, so verwahrlost, daß er keine Zeile ohne Fehler schreiben konnte, als er mit 34 Jahren sein berühmtestes Buch: „Lienhard und Gertrud" schrieb. Als er im 55. Jahr das ebenso wichtige Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" verfaßte, mußte er bekennen, er habe seit 30 Jahren kein Buch mehr gelesen.

Pestalozzi hat also, was er für die Schule Neues suchte und fand, nur, wie er selbst sagt, seinem blinden Drange als vollendeter Träumer folgend, ohne Vorgang, ohne Schule, auf eigensten Wegen und Irrwegen erdacht und erprobt, im selbst-

losen Trieb seines von Menschenliebe überwallenden Herzens und seines tiefsinnigen, bis auf die letzten Gründe und Zusammenhänge des menschlichen Erkennens hineindringenden Geistes.

Von Rousseau's Emil angeregt, hat er „das Grundübel der Zeit im leeren, verstandlosen Wortlernen und Wortmachen, das Grundübel der Zeiterziehung im naturwidrigen Voreilen zu den höhern Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspuncte" erkannt. Die Geisteskraft der Kinder, das war ihm gewiß, darf nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe sie durch nahe Uebung Stärkung erlangt hat, den Wortlehren müßen Sachkenntnisse vorangehen. Der Kreis des Wissens fängt nah um einen Menschen an und dehnt sich von da concentrisch aus. Die unverkünstelte Menschennatur hat eine Kraft der Anschauung und ein festes Bewußtsein des Erkannten und Gesehenen, wovon Pestalozzi in den damaligen altherkömmlichen ABC-Schulen kaum eine Spur mehr finden konnte. Er ist überzeugt, daß das oberflächliche Buchstabenwesen und Maulbrauchen, an dem das Geschlecht krankt, überwunden werden könne nur, wenn der Volksunterricht auf psychologische Fundamente gegründet wird, wenn wirkliche Anschauungserkenntnisse zu seinem Fundament gelegt werden. Als Waisenvater im Kloster zu Stanz, als Kleinkinderlehrer in der Hintersaßenschule zu Burgdorf mit den verwahrlosten und vernachläßigten, aber auch durch falschen naturwidrigen Schulunterricht noch nicht geistig abgestumpften und versumpften Kindern sich vom Morgen bis zum Abend abmühend, hat er die Ahnung gewißer Gesetze bekommen, nach welchen unser Geist alle äußeren Eindrücke aufnimmt und behält. Es kommt nur darauf an, folgerte er, die Unterrichtselemente so auseinanderzulegen, wie sie den allmählich sich entwickelnden Kräften des Kindes genau entsprechen, so daß genau nur dasjenige gegeben wird, was für jedes Alter des Kindes paßt. Schon das kleine Kind aber ist zu einem hohen Grad von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu bringen, es fehlt nur, daß es vom frühesten Alter eine psychologische Führung zur vernünftigen Anschauung aller Dinge erhalte. Es gilt, von den einfachsten Bestandtheilen der menschlichen Erkenntnisse aus die wesentlichsten Formen aller Dinge den Kindern tief einzuprägen, früh und deutlich das erste Bewußtsein der Zahl- und Maßverhältnisse in ihnen zu entwickeln und für den ganzen Umfang ihres Bewußtseins und ihrer Erfahrungen ihnen Wort und Sprache zu geben. Stufenweise und in lückenlosem Fortschritt ist der Kreis ihrer Anschauungen zu erweitern und jede Anschauung zu bestimmten Vorstellungen und diese zu deutlichen Begriffen zu erheben. Von der Anschauung muß alle wahre, lebendige Erkenntnis ausgehen, auf Anschauung muß auch alle Erkenntnis zurückgeführt werden. Anschauung aber ist zunächst alles, was durch die Sinne aufgefaßt wird, unter denen das Auge nur die Haupteingangspforte der Dinge zum Bewußtsein ist, während auch durch Nahebringen der Dinge an die übrigen Sinne (innere) Anschauungen vermittelt werden.

Bildung und Entwicklung der Seelenkräfte durch Anschauung, das also ist nach Pestalozzi Grund und Zweck des Unterrichts und der Erziehung. Nicht materielle Bereicherung durch Kenntnisse, sondern formelle Bildung, kraft welcher Real- und Idealkenntnisse aus Natur und Menschenleben richtig aufgefaßt und geordnet werden können, hat die Schule durch ihre Anschauungskunst zu geben. Wahre Anschauung ist nicht durch ungeordnete, unzusammenhängende, zerstreuende Vorhaltung, Vergleichung und Erklärung mannigfaltiger Gegenstände aus Natur und Kunst, nicht durch Mannigfaltigkeit der vor das Auge gestellten Sachen zu bewirken. Es gilt, eine durch Einheit und Stetigkeit festhaltende innere, nicht sinnliche, sondern intellectuelle Anschauung, weniger von Einzelwesen als von Begriffen zu erzielen. Das Kind muß gewöhnt werden, überall Bestimmtheit, Deutlichkeit und Gewißheit zu suchen, sich nicht mit oberflächlichen und verworrenen Ansichten oder Kenntnisnahmen zu begnügen, sondern den Dingen auf den Grund zu sehen. Je mehr durch Unterscheiden, Zusammenfassen und Vergleichen, durch Verbindung und Entwicklung mannigfaltiger Verhältnisse des Ganzen und der Theile eine vielseitig vermittelte und bestimmte Deutlichkeit erstrebt wird, desto gewandter wird das Kind im Durchdenken, Vergleichen, Unterscheiden und Schließen, desto mehr wird Einbildungs-, Gedächtnis-, Urtheils-Kraft geübt und gestärkt.

Zu allererst aber müßen im Kinde ausgebildet werden die Sprachorgane. Schon

früh muß man es Töne, Silben, Wörter durch wiederholtes Vorsagen deutlich aussprechen lehren und an vernehmliche, reine, articulirte Töne gewöhnen. Es sollen nur solche Wörter gelehrt werden, deren Bedeutung vom Kinde leicht verstanden wird und ihm in der Anschauung durch Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Tasten gegeben werden kann. Da nun dem Kinde der eigene Körper mit seinen Theilen und Verrichtungen das Nächste ist, so muß es mit demselben zuerst bekannt gemacht werden. Dies sollte durch die Mutter geschehen und nur wenn es durch diese versäumt worden ist, in der Kleinkinder- oder Elementarschule nachgeholt werden. Daher verfaßte er in Burgdorf mit seinem Gehülfen Krüsi, dem frühern Weber und Schulhalter in Gais „das Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren“ 1803. Nach dem Sprechen folgt Lesen und Schreiben, welches in der Schule zugleich vorgenommen wird unter Benützung von verschiedenen Anschauungsmitteln (auf langen Stäbchen je nur ein Buchstabe 10—12mal aufgeklebt behufs mannigfacher Verschiebung und Zusammenlegung); die Buchstaben in regelmäßig dazu abgetheilte Vierecke zeichnen, um Ebenmaß und Verhältnis der Theile richtig kennen zu lernen. Außerdem soll Zeichnen eckiger und runder Figuren nach eigenem Belieben Hand, Auge und Einbildungskraft üben. Damit geht es an das „ABC der Anschauung“ oder an die Zahlen- und Maßverhältnisse, welche nicht sowohl die Kunst des Rechnens, sondern Uebung in Gewandtheit und Bestimmtheit des Denkens, Sicherheit und Fertigkeit in der mathematischen Anschauung zum Zwecke haben. Wie diese „Elementarmethode“ Pestalozzi's auf Grund äußerer Anschauung eine ganz klare, bestimmte innere Anschauung erstrebte, so wurde auch beim Unterricht in den Realien, den Pestalozzi in seinem Institut zu Burgdorf nur auf Wunsch der Eltern seiner Schüler hinzunahm, alles auf Anschauung zurückgeführt. Aber nicht bloß die Gegenstände aus der Naturgeschichte, Geographie, Geometrie wurden da in Wirklichkeit oder in Figur vorgezeigt, beschrieben und durch häufiges Vor- und Nachsprechen dem Gedächtnis eingeprägt, sondern auch Moral und Religion, ja Gott selbst sollte lediglich Gegenstand der (innern) Anschauung, nicht lehrhafter oder begrifflicher Erklärung sein. Das Kind sollte überall nicht durch Schrift und Wort, nicht durch religiösen oder biblischen Unterricht, sondern nur an der Liebe, Sorgfalt und Würde der Mutter, welche es immer im Innern anschaut, das Dasein, die Liebe, Vorsehung und Größe Gottes ahnen, fühlen, anschauen lernen. Moralität und Religion kann und soll dem Kinde nicht gegeben, sondern nur in ihm aufgeweckt werden. Durch Anschauung, nicht durch Dogma und Katechismus muß Gott erkannt werden; durch Betrachtung der physischen und moralischen Welt muß Gott im Innern gefühlt werden, so daß die Idee der Gottheit sich dem Gemüth innerlich und lebendig aufdringt. Also keine Religionslehre in der Pestalozzischen Schule, keine Lehre von Gott und göttlichen Dingen, nur Gefühl und Anschauung. — So faßt Pestalozzi das Wort Anschauung bald als äußerlich-sinnliche, bald als mathematische, bald als intellectuelle, bald als Vorstellung der Einbildungskraft, bald als inneres Gefühl. Und in diesem umfassenden Sinn ist denn auch das Wort Anschauung zu verstehen, wenn Pestalozzi in dem Buche, welches sein Ahnen und Ringen, sein Suchen und Finden so ergreifend schildert (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1806.) als die Summe seiner Leistungen für das Wesen des menschlichen Unterrichts das erklärt, daß er „die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und als obersten, höchsten Grundsatz des Unterrichts zur Anerkennung gebracht habe.“

Wie hat sich nun aus Pestalozzis Grundsätzen und Anfängen das entwickelt, was man mit einem von Pestalozzi noch nicht gebrauchten Namen Anschauungsunterricht nennt? Das erste Pestalozzische Methodenbuch, das Buch der Mütter, welches Anleitung geben wollte, die kleinen Kinder bemerken und reden zu lehren, wurde im Institut zu Burgdorf den ersten Sprachübungen zu Grunde gelegt. Es sollte in erster Linie zur Entwicklung und Ausbildung der Sprachkraft, dabei auch zur Uebung und Stärkung des Bemerkungs- und Unterscheidungsvermögens dienen, indem die dunkeln Anschauungen der Kinder zu klaren Begriffen erhoben werden. Pestalozzi hat den menschlichen Körper zum Gegenstand der ersten Sprech- und Denkübungen machen zu müßen geglaubt, weil er sah, wie ja die Mütter bei

der Pflege ihrer Kleinen diese die einzelnen Glieder benennen und also das erste Sprechen lehren. Nun wollte er in seinem Buche Anleitung geben, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne des Kindes nahe berühren, nach den gleichen Gesichtspuncten: Name, Lage, Zusammenhang, Zahl, Eigenschaften, Verrichtungen, Nutzen u. s. w. in's Auge zu fassen und mit dem Kinde so zu behandeln, daß Sache und Wort sich decken, Verstand und Sprache gleichzeitig und gleichmäßig klar und sicher gebildet werden.

Gierig wurde allerwärts nach dem so viel und eine ganz neue, allein naturgemäße Bildung versprechenden Buche gegriffen; aber niemand wußte es zu gebrauchen und schnell sank sein Credit auch bei den Freunden, während die Gegner Pestalozzi's in den Wunderlichkeiten seiner Methode eine Zielscheibe ihres Spottes fanden.

Da entschloß sich ein feuriger Verehrer der Pestalozzischen Ideen aus dem hohen Norden Deutschlands, selbst in die Pestalozzische Elementarschule zu gehen, und indem er selbst das einemal sich auf die Schulbank setzte, das andremal die Kleinen unterrichtete, sich klare Einsicht in die Methode zu verschaffen. Das war der herzoglich oldenburgische Justizrath von Türk. In seinen „Briefen aus München-Buchsee“ wollte er allen, welche Pestalozzi's Elementarbildungsmethode anwenden und seine Bücher gebrauchen lernen wollten, vorzüglich Müttern und Lehrern, ein Handbuch liefern (1806). Aus diesem Berichte tritt uns der erste Pestalozzische Anschauungsunterricht in folgender Urgestalt entgegen.

Erste Uebung. Lehrer (mit beiden Händen vom Kopfe an über den ganzen Leib hinunter bis an die Füße zeigend) spricht: der Körper oder der Leib. Kinder (dieselbe Bewegung nachmachend): der Körper oder der Leib. Lehrer (mit den Händen den ganzen Kopf umfassend): der Kopf oder das Haupt. Kinder (ebenso ꝛc.): der Kopf oder das Haupt. Lehrer (mit der Hand von dem Scheitel bis zum Kinn hinfahrend): das Angesicht. Kinder (ebenso): das Angesicht. Und so fort bezeichnet der Lehrer immer den Theil, den er benennt, zugleich mit der Hand oder dem Finger und läßt die Kinder den nemlichen Theil gleichfalls im Chor und Takt benennen und bezeichnen. Daneben können die Geräthe des Zimmers, der Küche, des Gartens oder auch die Spielsachen eines Kindes von der Mutter gleicherweise vorgezeigt und benannt, von dem Kinde nachgesprochen werden. In der 2. Uebung soll das Kind die Lage der verschiedenen Körpertheile kennen lernen. Lehrer: Der Körper oder der Leib geht von den Fußsohlen an bis an den Scheitel hinauf (mit den Händen erst auf die Füße und sodann an dem Körper hinauf bis an den Scheitel zeigend) und von dem Scheitel an bis an die Spitzen der Finger an beiden Händen. (Beide Arme und die Finger ausstreckend.) Kinder (indem sie dieselbe Bewegung machen) wiederholen die Worte des Lehrers alle zugleich im Takte. Lehrer: Das rechte Auge (mit den Fingern es berührend) liegt unter der rechten Seite der Stirne (diese Seite berührend) über der rechten Backe zwischen dem obern Theile der Nase und der rechten Schläfe. (Diese Theile jedesmal zugleich berührend.) Hernach fragt der Lehrer: Wo liegt die Nase? oder beschreibe die Lage der Nase. Kind: Die Nase liegt in der Mitte des Gesichts, unter der Stirne, über dem Munde, zwischen den Augen und Backen. Weiter fragt der Lehrer: Wo liegt deine Nase? Kind: Meine Nase liegt in der Mitte meines Gesichts, unter meiner Stirne, über meinem Munde, zwischen meinen Augen und meinen Backen. Und ähnlich: Mutter: Wo steht der Tisch? Kind: Der Tisch steht auf dem Fußboden, unter dem Spiegel, an der Wand, zwischen den beiden Fenstern u. s. w. In der 3. Uebung werden die Kinder auf den Zusammenhang der Theile, auf die Haupt- und Nebentheile ihres Körpers aufmerksam gemacht. Lehrer: Der Kopf ist ein Haupttheil des Leibes, der Scheitel ist ein Haupttheil des Kopfes. Also der Kopf ist ein Haupttheil wovon? u. s. w. Die übrigen Theile des Körpers — oder auch des Tisches oder sonstigen Hausrathes. Die 4. Uebung lehrt die Kinder bemerken, was an ihrem Körper einfach, doppelt oder mehrfach vorhanden ist. So auch, was am Tisch, in der Stube einfach, zweifach, mehrfach vorhanden ist. In der 5. Uebung lernt das Kind die wesentlichsten Eigenschaften jedes Theiles seines Körpers (oder eines Geräthes) bemerken und benennen. Hat ein Kind richtig geantwortet, so wiederholen es die Kinder alle zusammen. Hat eines falsch geantwortet, so berichtigt der Lehrer durch Vorzeigen. In der 6. Uebung lernt das

Kind diejenigen Körpertheile zusammenstellen, die eine bekannte Eigenschaft gemein haben. Lehrer: Welche Theile sind vollkommen rund u. s. w. Ebenso die Mutter mit dem, was die dem Kinde sichtbaren Dinge gemein haben in Form, Farbe, Stoff, Größe u. s. w. „So wird die Anschauungskraft, (dieses bisher so sehr verkannte und verwahrloste Geschenk der Natur) gehörig entwickelt und gestärkt, die Anschauungen selbst werden berichtigt und die Reflexion wird angeregt." Gegenstand der 7. Uebung sind die wesentlichsten Verrichtungen des Körpers, die auffallendsten Verschiedenheiten dieser Verrichtungen und die gewöhnlichsten Gelegenheiten, bei denen sie statt haben. Beim Sehen z. B. werden die verschiedenen Arten, wie man sehen kann, angegeben und in folgender Ordnung niedergeschrieben: sehen, ansehen, aufsehen, durchsehen, hinsehen, hinabsehen, hinauf-, hinweg-, hinein-, hinüber-, hinunter-, hindurch-, wieder-, nach-, um-, zu-, be-, über-, absehen. Dann werden Beispiele zu jedem Worte gegeben. 8. Was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der Nutzen der bekannten Eigenschaften der Körpertheile. 10. Alles Bisherige wird zusammengefaßt und jeder Körpertheil so weit beschrieben, als das Kind ihn durch die vorangegangenen Uebungen bestimmt kennen gelernt hat. — Es liegt auf der Hand, warum auch die begeisterte Empfehlung von Türks dem Buche der Mütter und seinen ebenso läppischen als pedantischen „Uebungen" keinen Eingang in die Häuser oder Schulen zu verschaffen vermochte. Von Türk selbst erkannte mehr und mehr das Verfehlte desselben und setzte an seine Stelle eine eigene Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache." 1811. 2. Aufl. 1813. Darin nimmt er nicht den eigenen Leib des Kindes, sondern Dinge aus der nächsten Umgebung desselben und ordnet sie nach den fünf Sinnen, wodurch sie wargenommen werden können. Also zuerst die sichtbaren Dinge; dieselben werden benannt, dann im Stande der Ruhe und Bewegung, je nach Form, Richtung, Farbe, dann nach Ursache, Wirkung, Gebrauch betrachtet und angegeben. An den sinnlichen Warnehmungen soll reden und denken gelernt, nebenbei durch Betrachtung und Beschreibung der Gegenstände auch der erste Realunterricht vorbereitet werden.

Am nächsten der Zeit und Art nach schließt sich hieran das Buch von Harnisch: „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen, Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen." 1. Aufl. 1814. 3. Aufl. 1831. Darin wird das Kennen und Benennen der Gegenstände in Schule und Haus, Straße und Garten nach Zahl, Theilen, Farbe, Zusammengehörigkeit, Ursache, Wirkung, Nothwendigkeit und Wirklichkeit, Mittel und Zweck und endlich das Zusammenfassen dieser Gesichtspuncte in 15 Uebungen gelehrt.

Während diese und noch eine Reihe anderer Schriften nur formelle Ausbildung der Sprach- und Denkkraft anstrebten, drang Denzel in Eßlingen darauf, daß in der ersten Elementarclasse das Fundament für den ganzen folgenden Unterricht der Volksschule gelegt werden müße sowohl in Absicht auf Formen als in Absicht auf Sachen und nicht bloß in den Realien, sondern auch in der Religion, welche „den Mittelpunct alles Volksschulunterrichts bilden müße." Sie sei die „Stammclasse," der in ihr zu ertheilende Unterricht der Stammcursus für alle folgenden. Außer dem Unterricht in der Kunst des Lesens und Schreibens, welche eigentlich erst nach den zwei ersten Schuljahren zu lehren seien, gebe es in ihr nur einen einzigen Unterrichtsgegenstand als Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens und der innern geistigen Thätigkeit. Der erste Elementarunterricht sei also Stammunterricht für den folgenden Real- und Sprach-, Rechen- und Religionsunterricht. Dabei soll es sich aber nicht eben folgerichtig doch wieder nicht sowohl um Beibringung von eigentlichen Kenntnissen, als um Zubereitung der innern Kraft für jede Schulthätigkeit handeln. Die Grundkraft sei die in diesem Alter vorherrschende Anschauungskraft, mit ihr müße die Sprachkraft geübt werden, weil ohne richtige Bezeichnung durch die Sprache es keine richtige und deutliche Vorstellung giebt und die Spracharmut des Schülers den ganzen folgenden Unterricht hemmen würde. Also muß das Kind in der Unterclasse für das richtige Auffassen der Dinge, so wie für einen geordneten Unterricht überhaupt erst fähig gemacht werden. Die erste Elementarclasse ist daher

wesentlich Vorschule. Diese hat in das Dunkel der verworrenen Kindesvorstellungen Klarheit, in das Gemisch der Bilder Ordnung zu bringen, das Bemerken soll sich in ein Betrachten verwandeln, die Gefühle und Empfindungen aber, welche die Bilder des Lebens in dem Kinde erregen, sollen zum Bewußtsein kommen und in ihrem nothwendigen Zusammenhang mit der Sache, welche sie erregt hat, erscheinen. Zu diesem Zweck führt man die Kinder in ihre nächsten Verhältnisse zu Eltern, Lehrern, Schule, Mitschülern ein und läßt sie über die Art, wie sie sich in denselben zu verhalten haben, sich deutlich aussprechen. Dann belebt man das Gefühl für die Sache durch Erzählungen aus dem Leben, durch Naturbilder. Sind so die einfachen sittlichen und religiösen Wahrheiten ungezwungen hervorgetreten, so wird der Gang des Unterrichts biblisch (im II. Curs vom 8.—10. Jahre). Ehe aber das Kind der Aufmerksamkeit auf sein Inneres fähig sein kann, muß vorher seine Aufmerksamkeit einigermaßen an äußern Gegenständen geübt werden, auch schließen sich an die äußern Anschauungen von selbst die Empfindungen und Gefühle an, welche der Grund der Religion sind. Es wird also der erste Religions- und Realunterricht ganz zweckmäßig miteinander verbunden.

Und gerade wegen dieser Verbindung nennt er den Unterricht, welchen die jüngsten Elementarschüler (neben Lesen und Schreiben) erhalten sollen, „die erste elementarische Anschauungslehre" oder „allgemeinen Anschauungsunterricht." So ist der ehrwürdige Denzel der eigentliche Vater des „Anschauungsunterrichts." Hiemit hat er der deutschen Volksschule ein Vermächtnis gemacht, an welchem sie sich bis heute übel zerarbeitet und mehr die Verwunderung als die Bewunderung der Fremden erworben hat. So unzutreffend der Name ist, so zweifelhaft ist die Sache und ihre Begründung.

Denzel hat selbst gefühlt, wie unpassend der „rein formalistische Name" gewählt sei. Er nahm ihn nur, weil er, wie er sagt, keinen passendern Ausdruck für den Unterricht der jüngsten, noch auf der Stufe der Anschauung stehenden Schüler wisse. Gegen den herkömmlichen Namen „Erste Sprach- und Denkübungen" hat er nur das einzuwenden, daß er nicht umfassend genug ist, indem diese Uebungen nicht nur die ersten Uebungen der Denk- (und Sprach-)kraft, sondern auch die des sittlichen und religiösen Gefühls sein sollten. Da dieses gerade nach Pestalozzi wesentlich auf Anschauung beruht, so hat Denzel, den sein tieferes schwäbisches Gemüth auf das religiöse Element schon in der Unterclasse nicht verzichten, vielmehr das Hauptgewicht legen ließ, den Namen Anschauungsunterricht eben von dem hergenommen, um dessen willen die eigentlichen Pestalozzianer, wie Diesterweg im Vorwort zu dem bald nachher zu nennenden Buche, ihn allein getadelt haben.

Offenbar sind aber die Widersprüche und Schiefheiten der Denzelschen Aufstellung. Der Unterricht in der Elementarclasse soll es nicht eigentlich auf Beibringung von materiellen Kenntnissen abheben und doch der Stammcursus sein, aus welchem sich die späteren Unterrichtsmaterien abzweigen. Es soll in dieser Elementarclasse, in welcher eigentlich auch Lesen und Schreiben noch nicht zu lehren ist, nur einen Unterrichtsgegenstand als Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens geben, und doch kommt, wie die Ausführung zeigt und es ja nicht anders sein kann, eine Menge von realen Gegenständen zum Lernen und Einprägen. Wird aber in der Elementarclasse wirklich und ernstlich schon gelernt, im Anschauen, Denken, Sprechen geschult, warum soll sie bloß „Vorschule" sein? Und wie seltsam: in dieser Vorschule soll das Kind zwei Jahre lang erst „für einen geordneten Unterricht fähig" gemacht werden — durch einen sehr genau geordneten Unterricht, für den das Kind schon im sechsten Jahre fähig sein muß, wenn überhaupt mit ihm etwas angefangen werden soll. „Zubereitung der innern Kraft für die Schulthätigkeit" geschieht eben durch die Schulthätigkeit des Lehrens und Lernens vom Anfang der Schule bis zum Ende der Schulzeit. Will man von einer Vorschule reden, so ist das nicht die Elementarclasse, sondern die Mutter- und die Kleinkinderschule oder der s. g. Kindergarten. Endlich ist es doch ein schwerer Irrthum, wenn Denzel die biblische Geschichte, welche religiöse Belehrung und Belebung gerade für die jüngsten Schüler in einzig wirksamer Anschaulichkeit gewährt, erst vom 8.—10. Jahre getrieben wissen will, „nachdem vorher die nöthigen sittlichen und religiösen Grundanschauungen und Gefühle durch den Anschauungsunterricht zubereitet worden sind." Diese Grundgefühle oder,

wie Denzel auch sagt, „das Bedürfnis der Religion," hat nach ihm erst der Elementarclassen- oder Anschauungsunterricht methodisch (durch moralisirende Erzählungen und Beispiele!) zu erwecken, bevor die biblische Geschichte in der Mittelclasse, „im Cursus der Uebung," richtig Platz greifen kann! Kaum im mutterlosesten und verwahrlosesten Kindesherzen wird die Weckung des religiösen Bedürfnisses erst auf den Schulmeister warten müßen. Aber im Geiste jener Zeit mußten die religiösen und sittlichen Grundgefühle und Grundanschauungen aufgeklärt, verständig und vernünftig sein und dieser Verstand war natürlich dem Kinde nur durch Schule und Methode beizubringen.

Würde also Denzel nicht in der rationalistisch-supranaturalistischen Zeitrichtung befangen gewesen sein, hätte er die unmittelbare Beziehung der Kindesseele zu ihrem Gott und Heiland tiefer erfaßt nach dem Wort: „lasset die Kindlein zu mir kommen, denn solcher ist das Reich Gottes," hätte er darum auch der Elementarclasse den ihr gebührenden ersten positiven Religionsunterricht in Form der hiezu tauglichsten Geschichten zugetheilt, so hätte er außer diesem Hauptfach und neben den unerläßlichen Fächern des Lesens, Schreibens, Zählens und Singens noch „die ersten Sprech- und Denkübungen" gehabt, für welche seine feine, kundige Hand nur den geeigneten wissenswerthen Stoff und die rechte, auf Anschauung gegründete Methode hätte suchen dürfen. Und da die Aufgabe des ersten Elementarunterrichts weniger die Beibringung umfangreichen realen Wissens, als Entfesselung und Bereicherung des Sprachvermögens ist, welche bei richtiger Behandlung an tüchtigem Stoffe von selbst Uebung im Denken ist, so wäre auch der Name „Sprachunterricht" genügend und der ganze Unverstand und Unbestand des Anschauungsunterrichts unserer deutschen Volksschule erspart geblieben.

Einen ersten Entwurf seines Anschauungsunterrichts gab Denzel in dem für nassauische Lehrer im Herbst 1816 zu Idstein gehaltenen methodologischen Lehrcurs, herausgegeben 1817 unter dem Titel „Die Volksschule." Erweitert und verbessert ist derselbe in der „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer." 1. Aufl. 1822. 3. Aufl. 1828. Im 3. Theil steht die „Darstellung des Anschauungsunterrichts nach der Reihenfolge seiner Uebungen mit Andeutungen zur Behandlung desselben" S. 31—83. Das Schulzimmer, die Schule, der menschliche Körper (nach Pestalozzis Buch der Mütter), häusliche und Familienverhältnisse, das elterliche Haus, das Dorf (die Stadt), der Garten; Wiesen, Aecker, Weinberge; Wald; Berge, Hügel, Thäler; Wasser, Quelle, Bach, Fluß; Markung; Thiere; Himmel, Wolken, Sonne, Mond und Sterne; Veränderungen in der Natur; endlich die Natur im allgemeinen (und die aus ihr zu erkennenden Eigenschaften Gottes) und der Mensch — damit hat er die Grundlinien gegeben, über welche die Methodiker bis heute nicht wesentlich hinausgekommen sind. Ueberall sind die gemüthlichen, sittlichen und religiösen Bezüge eingeflochten in einer dem aufrichtig frommen, mild aufgeklärten Geiste Denzels entsprechenden Weise. Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts wurde „in katechetischer Reihenfolge" und in voller Breite mit Sittensprüchen u. s. w. praktisch ausgeführt von Wrage, Lehrer in Flensburg 1837. 5. Aufl. 1853 (und II. Curs 1871). Daß alles auf Grund unmittelbarer Anschauung gelehrt werden soll, ist bei Denzel und Wrage so wenig als bei den reinen Formalisten durchgeführt. Nur zu häufig werden die fälschlich so genannten „mittelbaren Anschauungen," d. h. die im Innern der Kinder vorausgesetzten oder die in's Gedächtnis aufgenommenen Vorstellungen nach logischen und moralischen Gesichtspuncten nicht sowohl anschaulich als begriffsmäßig abgehandelt.

Nach Denzel hat Graßmann in Stettin ebenfalls den ersten Elementarunterricht als Stammunterricht, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden, behandelt in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen." 1. Aufl. 1825. 4. Aufl. 1850. Sein Lehrgang ist 1) Name der Dinge, 2) Ganzes und Theile, 3) Zahl, 4) Ort und Lage, 5) Licht und Farbe, 6) Gestalt, 7) Größe, 8) Richtung, 9) Schall, 10) Gefühl, Geruch, Geschmack, 11) Ruhe und Bewegung, 12) Zusammenhang, 13) Zeit. Bei der 3. Uebung wird die Zahlenlehre

abgezweigt, bei der 9. der Gesang, bei der 10. Naturlehre und Himmelskunde, bei der 12. Religion und bei der 13. Geschichte. Dieses in seiner Art meisterhafte Werk ist im Grunde eine Denk- und Sprachlehre, eine praktische Logik und Grammatik für ganz gehobene Schulen, nimmermehr aber für 6—8jährige Schüler, für welche, da auch Graßmann den Leseunterricht erst nach dem 8. Jahre beginnen lassen will, diese ununterbrochenen abstracten Denk- und Sprachübungen unerträglich sein müßen. Zur Durcharbeitung des ganzen, auf zwei Jahre berechneten Stoffes würden 5—7 Jahre, also die ganze Schulzeit gehören. Ist es nach Diesterweg „ein Musterbuch für denkende Lehrer,“ so werden diese Lehrer immer daran lernen können, wie man es in der Elementarschule nicht treiben soll und kann.

Etwas mehr Maß gehalten hat Diesterweg selbst in seinem Büchlein: „Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule (1. Aufl. 1827. 3. Aufl. 1838). Nach ihm hat der Elementarunterricht nicht bloß formell das Kind zu rechtem Gebrauch seiner wichtigsten Sinne, zu genauem Anschauen und Betrachten anzuleiten, mit klaren (!) Empfindungen, Vorstellungen und Anschauungen zu bereichern, zu besonnenem, deutlichem Sprechen anzuleiten, sondern auch zu befähigen, mit dem seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens sachlich zu erweitern. Demnach läßt er zuerst 1) sämmtliche Gegenstände im Schulzimmer benennen und beschreiben, 2) dieselben miteinander vergleichen, 3) die regelmäßigen Körper betrachten (für Elementarschüler viel zu schwer), 4) die Hausthiere, 5) den menschlichen Körper und 6) die Pflanzen des Hausgartens als die Anfangsgründe der Naturgeschichte, 7) das Haus und 8) den Wohnort als Anfänge der Heimatskunde, endlich 9) die Elemente als die Anfänge der Naturlehre beschreiben. Hiernach sollten die Kinder nach den zwei ersten Schuljahren 1) die Gegenstände ihrer Umgebung richtig benennen, durch Vergleichung ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale auffinden und angeben können. Es sollte 2) durch Betrachtung der regelmäßigen Körper (!) das Anschauungsvermögen vielseitig geübt, das Kind durch die Betrachtung der Hausthiere, Gartenpflanzen und des menschlichen Körpers zu mancherlei naturgeschichtlichen Sachkenntnissen gebracht sein. 3) Es sollte durch die Betrachtung des Wohnorts die Heimatkunde eingeleitet und durch das über die Elemente Gelernte auch ein Blick in's Weite eröffnet sein. Die Hauptsache aber sollte sein, daß die 6—8jährigen Schüler anschauen, beobachten, aufmerken, sprechen und denken gelernt haben außer den daneben getriebenen Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben, dem Leseunterricht, dem Anfang der Zahlenlehre, den Gedächtnisübungen, den Anklängen für Kopf und Herz und den Anfängen des Gesangunterrichts.

Stark genug hat hiemit Diesterweg die moderne Elementarschule als Denkschule gezeichnet, in welcher der mathematisch-realistische Weltverstand wie in einem Frühbeet gezogen und dem wohlraffinirten jungen Verstandesmenschen die christlich-religiöse Wurzel und Nahrung durch gelegentliche „Anklänge an Kopf und Herz“ ersetzt werden soll.

Den Formalisten gegenüber trat gleichzeitig mit Denzel in ureigener Weise der geistvolle Schulrath Graser in Bamberg mit seiner tiefsinnigen, freilich ein viel zu künstliches Lehrgebäude aufstellenden „Elementarschule für das Leben (1. Aufl. 1817. 3. Aufl. 1821.). Der Unterrichtsstoff der Schule wird darin nach den verschiedenen Lebensgemeinschaften gegliedert und entfaltet. Die unterste Lebensgemeinschaft, die Familie wird als der Stoff für die Elementarclasse oder die „Elementargeistesgymnastik“ bezeichnet. Ein Modell des Wohnhauses sollte zur ersten Uebung des Anschauungs- und Urtheilsvermögens dienen, hernach sollten die Bewohner des Hauses und ihre Bedürfnisse die Uebungsstoffe für die intellectuelle und sittliche Auffassung des Kindes bieten und endlich sollte die Sprache als Mittel der Mittheilung zur Erkenntnis gebracht werden.

Unter denjenigen, welche sich bemühten, darnach den „Lebensunterricht“ für die zwei ersten Schuljahre methodisch zu bearbeiten, ragt Raimund Wurst hervor mit seiner gekrönten Preisschrift: „Die zwei ersten Schuljahre“ 1830. In derselben behandelte er als ersten Lebenskreis das elterliche Haus und als zweiten den

Wohnort oder das Gemeindeleben. In der zweiten Auflage (1839) hat er dagegen auf den Denzelschen Lehrgang zurückkehrend „die Anschauungs- und Sprachübungen oder den sinnlichen Anschauungsunterricht" aufgefaßt in der 1. Stufe als Anschauen und Benennen I. der Gegenstände, welche innerhalb des Schulzimmers und daher unmittelbar zu sehen sind, und dann derer, welche außerhalb des Schulzimmers, also nur mittelbar zu sehen sind; II. das Haus als Wohnplatz des Menschen; III. die leiblichen Bedürfnisse des Menschen. Die 2. Stufe ist Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Eigenschaften der Gegenstände; 3. Stufe Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Thätigkeiten der Dinge. Im 2. Abschnitt kommt der sittliche Anschauungsunterricht (!) oder Entwicklung sittlicher Begriffe und Anregung und Verstärkung religiöser Gefühle.

Wenn hier in Denzelscher Spur auch von „sittlichem Anschauungsunterricht" gesprochen wird, so hat es Curtman in seinem Lehrbuch der speciellen Methodik (1844 und 1846) unternommen, auch noch einen „unmittelbaren" und „mittelbaren," einen „erzählenden" und „beschreibenden," einen „ungeschiedenen" und „geschiedenen" Anschauungsunterricht zu erfinden, um das Maß des Schillernden voll zu machen. Er faßt zunächst in klarer Weise die bis dahin zur Gültigkeit gekommenen Ansichten über den ersten positiven Unterricht dahin zusammen, daß er an die zufällig oder doch ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anzuknüpfen, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu ordnen und ihr Bewußtsein zu steigern habe, ohne an ihrer Art etwas zu ändern. Der einzige Eintheilungsgrund für die zu behandelnden Vorstellungen ist die Nähe und die Anschaulichkeit. Jeder Lehrer sollte für diese Geistesgymnastik nach Gelegenheit des Orts und der Zeit' den passenden Stoff auswählen, um daran Anschauungen zu gewinnen, diese durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese zu Begriffen auszubilden. Curtman unterscheidet sodann von den unmittelbaren Anschauungen seltsamer und nicht nachahmenswerther Weise die mittelbaren, welche neben jenen auch cultivirt werden sollen. Das Kind müße nemlich „urtheilend und sich erinnernd anschauen," d. h. es muß die bereits gewonnenen Vorstellungen sich im Geiste vergegenwärtigen, um die einfachsten Beziehungen zwischen den Gegenständen kennen zu lernen. Allmählich soll das Kind durch diesen ungeschiedenen Anschauungsunterricht für den geschiedenen fähig gemacht werden. Der Lehrer hat nur Repräsentanten alles Anschaulichen zu wählen, damit dieselben Maßstab und Anlehnungspunct für das künftig zu Lernende geben. Neben dem Anschauungsunterricht ist anfänglich gar kein anderer, später nur Lese-, Schreib- und Rechenunterricht, sowie biblische Geschichte. Die Anfänge aller Realkenntnisse, der Sprache und sogar der Religion sind in dem Anschauungsunterrichte enthalten.

Für ganz kleine Kinder, welche noch wenig an die Ordnung einer Schule gewöhnt und deren Erinnerungen noch sehr unsicher sind, dürfen nur kleine, in sich geschlossene Anschauungen und leicht vorzeigbares, ja betastbares Material gewählt werden, wie Scheere, Messer, Schlüssel, Knopf, Stock, Stein, Blume, Obst, Wurzel, Blatt, Same, Tuch, Leder, Haar, Ei, Feder u. s. w.

Für die an die Schule schon Gewöhnten schlägt Curtman folgenden Lehrgang vor: Schulzimmer, Lehrgeräthe, Schüler und Lehrer, der menschliche Körper; das Thier; die Nahrung; Kleidung; Wohnung; Familie; Hausthiere; Umgebung des Hauses; Stadt oder Dorf; Berufsarten; der Sonntag; Umgebung des Wohnorts; der Wald; umliegende Ortschaften; Berg, Thal, Ebene; Gewässer; Thiere; Pflanzen; Mineralien; der Himmel; die Witterung; die Zeit; die Festtage; Menschenwerke; Obrigkeit; Militär; Fabriken; Geld; Maß und Gewicht; Handel; Gesundheit und Krankheit; Tod. Diesen Anschauungsunterricht heißt Curtman den beschreibenden und davon unterscheidet er wunderlicherweise noch einen historischen oder erzählenden Anschauungsunterricht, dessen Stoff sein sollen: Fabeln, Märchen mit behutsamer Auswahl, Parabeln, Legenden, Anekdoten, Lehrerzählungen, historische Erzählungen. Auch die poetische Form, die gebundene Rede dürfe dem Kinde nicht ganz fremd bleiben.

Mit diesem Theoretiker, welcher den Unfug mit dem verkehrten Gebrauche des Wortes Anschauungsunterricht auf die Spitze getrieben hat, können wir die erste

Entwicklungszeit des modernen Wunderkindes als abgeschlossen ansehen. Nur noch eines wackern Praktikers wollen wir gedenken, der als Schüler Riecke's, des Nachfolgers von Denzel am Seminar in Eßlingen, den für sich bestehenden, ganz den ersten Elementarschulunterricht bis auf Gesang und Zeichnen in sich befassenden Anschauungsunterricht in sinniger und inniger Weise auszuführen und „durch genauen Anschluß an das Leben der Kinder allseitig anziehend und lebendig zu machen“ gesucht hat. Wir meinen L. Th. Knaus, Volksschullehrer in Waiblingen und sein Buch: „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet.“ (1848.) Auch er will das Lesen und Schreiben erst im zweiten Schuljahre und im ersten nur „unmittelbare und mittelbare“ Anschauung mit Zeichnen und Singen. Den Rahmen für seine 102 „Unterhaltungen“ bilden in allerdings zum Theil sehr erkünstelter Weise die vier Jahreszeiten. Im Frühling kommt vor: Schule, Leib, Kleider, Garten; im Sommer: Wiese, Fluß, Bach, See, Kirche, Wald, Feld, Himmel; im Herbst wieder Feld und der Weinberg; im Winter: Wohnhaus und Wohnort u. s. w. Lieder, Sprüche, biblische und moralische Erzählungen, Parabeln und Räthsel, Gesänge und elementarste Zeichnungen sind eingestreut. Das Buch ist übermäßig breit und für den Unterricht 6—7jähriger Kinder zu hoch angelegt, zeichnet sich aber vor allen andern durch seinen frischen, fröhlichen Ton, durch seine religiöse Wärme und Tiefe und durch die Benützung und Betonung der biblischen Geschichte aus. Das immer noch vielfach brauchbare Buch hat 1852 eine zweite Auflage erlebt.

Ein halbes Jahrhundert hindurch hatte der Anschauungsunterricht in den deutschen Schulen sich selbständig einzurichten und seine Wunder zu thun versucht. Von Anfang stieß sein Formalismus auf heftige Gegner. Gewichtige Stimmen sprachen sich gegen das Beginnen aus, der Volksschule eine ganz neue Disciplin zu geben und damit namentlich den biblisch-christlichen Lehrstoff mehr oder weniger zu verdrängen. Was schon Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation bei aller Begeisterung für Pestalozzi gegen die falsche Behandlung der Sprache im Elementarunterricht, als wieder nur zu leerem Maulbrauchen und mechanischem Nachplappern führend, gesagt hat; was der Philosoph Niethammer (in der Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“ 1808) gegen das schulmäßige „Ueben der Sinne,“ gegen die verflachende Spielerei der formalen Anschauungs- und Sprachkraftübungen, besonders gegen das verfrühte Abstrahiren, Reflectiren und Räsonniren, gegen die ganze un- und widernatürliche Künstelei dieser Pädagogik und Didaktik geschrieben hat; was der Meister in der Pädagogik, Roth, gegen die abstracte Denkerei und ungezügelte, unreife und vorlaute Schwätzerei, in welche der Anschauungsunterricht ausartete, gesprochen hat, das wurde in verstärkter Weise durch den in Pestalozzi's Schule ernüchterten Karl von Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (1. Aufl. 1843. 3. Aufl. 1856) im Abschnitt über Pestalozzi und über Sinnenbildung, so wie in der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens unter dem Artikel „Anschauungsunterricht“ ausgeführt. Unwiderlegt weil unwiderlegbar ist, was er über das Wesen und Zustandekommen wirklicher Anschauung darlegt gegenüber der unverständigen Weise, in welcher der landläufige Anschauungsunterricht durch eiliges Uebergehen von der Sache zum Wort meist nur ein flüchtiges Bemerken und ein papageiartiges Reden ergiebt, statt einer lebendigen, eindrücklichen und nachhaltigen innern Anschauung und eines daraus hervorgehenden verständigen, naturgemäßen Ausdrucks.

Am entschiedensten hat L. Völter in seinem Süddeutschen Schulboten (1852. S. 89 und anderwärts), besonders in dem zweiten Artikel über Anschauungsunterricht in der Encyklopädie gegen dieses angebliche Universalfach und Universalmittel der Elementarschule, gegen den selbständigen Anschauungsunterricht als ein Fach, das doch eigentlich gar kein Fach ist, da es keinen eigenen Stoff hat, gekämpft. Ein tüchtiger Lehrer werde und müße mit den gewöhnlichen Lehrfächern bei möglichst elementarischer und anschaulicher Behandlung derselben fähig sein, die Denk- und Sprachfähigkeit des Kindes gehörig zu entwickeln. Im besonderen bekämpft Völter die Ansicht, das Kind müße durch den s. g. Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht und überhaupt müße alles erst durch die Schule erkünstelt, nicht der eigenen gesunden Ent-

wicklung der Kindesnatur überlassen werden. Mit scharfem Wort rügt er den Ausschluß der biblischen Geschichte.

Mit größtem Nachdruck wendet er sich auch gegen den Pestalozzischen Grundsatz, nur das Zunächstliegende zum Gegenstand des Elementarunterrichts zu machen. Nicht das schon Bekannte sei Gegenstand der Wißbegierde und Mittel für Weckung der Geisteskraft. Der Bildungsstoff müße zwar dem bereits Bekannten verwandt und ähnlich sein, aber dabei etwas dem Kinde Neues und Fremdes an sich haben, wodurch der Gesichtskreis erweitert und dem Geiste neue Anschauungen zugeführt werden. Völter beruft sich dafür auf Palmer, der in seiner Pädagogik 2. Aufl. S. 362 sagt: „Eine Begebenheit aus fernen Räumen oder Zeiten, wenn sie dem innern Auge des Kindes faßbar ist, liegt dem Kinde weit näher, als was im eigenen Wohnort am heutigen Tage vorgeht, ihm aber innerlich fremd ist; das Gemeine, Alltägliche ist seinem Geiste ferner, als das Hohe und Göttliche." Dies ist ganz richtig gegenüber dem Wahn der strengen Pestalozzianer, daß dem kleinen Kinde die biblischen Geschichten als zu fern und fremd vorenthalten und durch faßlichere Erzählungen aus dem Gesichtskreise des Kindes ersetzt werden sollen. Giebt es doch nichts die Kindesseele mehr ansprechendes, tiefer und nachhaltiger fesselndes, als eine für ihr Alter gut gewählte und nicht bloß äußerlich gut erzählte biblische Geschichte. Und gewiß darf eine Pädagogik, welche sich auf Psychologie gründen will, die biblische Geschichte aber für unbrauchbar im Elementarunterrichte hält, immerhin noch erst weiter Seelenkunde lernen. Aber der Grundsatz, „vom Nahen zum Fernen" und daß das Zunächstliegende Gegenstand des elementaren Sach- und Sprachunterrichts sein soll, ist von Völter nicht erschüttert. Es giebt für den Mann noch genug zu sehen und zu denken an den ihn umgebenden Dingen, geschweige für das Kind, das zu genauerer Betrachtung, Benennung und Beurtheilung des bisher nur halb oder unrichtig oder gar nicht Wargenommenen sehr angehalten werden darf und soll. Auch dem schon Bekannten läßt sich ein immer neues Interesse der Schüler abgewinnen. (Vergl. die ganz richtigen Bemerkungen Riecke's in der Erziehungslehre 3. Aufl. S. 177.) Es ist zu viel gesagt, wenn Völter verlangt, „der Anschauungsunterricht darf, wenn er geistbildend sein will, seinen Stoff nicht aus dem Leben, in dem sich das Kind täglich bewegt, sondern muß ihn aus der Fremde holen." Dagegen hat er vollkommen Recht, wenn er verlangt, der Anschauungsunterricht darf seiner Form nach nicht über die Einzelanschauung hinausgehen zu begrifflichen Abstractionen und systematischen Uebersichten. Letztere gehören überhaupt nicht in die Volksschule. Schließlich verwirft Völter einen isolirten Anschauungsunterricht überhaupt und verlangt, die Volksschule müße schon aus Ehrgefühl ihm entgegenwirken. Wie sie die weiland für sich bestehenden Verstandesübungen durch eine mehr verstandesmäßige Betreibung ihrer Lehrfächer beseitigt hat, so müße sie auch einen eigenen Anschauungsunterricht durch größere Anschaulichkeit ihres ganzen Unterrichts überflüßig machen. Ein förmlicher, wirklicher Anschauungscurs aber sei nur in den zwei Fächern möglich, die es mit anschaubaren Realitäten zu thun haben, nemlich Natur und Geschichte. Die drei Naturreiche, besonders das Thier- und Pflanzenreich und die biblische Geschichte in richtiger Auswahl, Behandlung und Veranschaulichung geben den schönsten und reichsten Stoff für einen inhaltsvollen, wahrhaft bildenden Unterricht.

Die formalistische, abstract logische, geschwätzige, angeblich allein naturgemäße, in Wahrheit für das Kind unnatürliche, dem Volksgemüth wie dem positiven Christenthum abgewandte, denkwüthige, systemtolle Art, in welche der sog. Anschauungsunterricht in vielen Büchern und unzähligen Schulen sich verirrt hatte, fand endlich nicht nur theoretischen, sondern auch praktischen Widerspruch. Man fand, daß die für sich bestehenden Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen ohne bestimmten, werthvollen Inhalt nichts weniger als selbständige, weiterer Entwicklung fähige Denk- und Sprachbildung bewirken konnten. „Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen inhaltvoller Gedanken anderer, wie sie in musterhaftem sprachlichen Ausdruck sich in einem geeigneten Lesestoffe darbieten, mit dem das Kind sich lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Uebungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoff, der weder auf die Denkkraft, noch

auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist." An Stelle der formalistischen, inhaltslosen Bildung, welche an nichts bilden will, als an dem, was keinen realen Inhalt hat, an Zahl, Form und Sprache, und für welche die wirkliche Welt nur dazu dient, um an ihr Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen anzustellen, sollte eine Schulbildung aus dem Leben für das Leben in seinen sittlichen Gemeinschaften treten. So hat das Regulativ vom 4. Oct. 1854 aus den preußischen Volksschulen den sog. Anschauungsunterricht mit einem Satze hinweggefegt. „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." Die gesammte Denk- und Sprachbildung der Kinder sollte auf Darreichung und Auffassung der in einem geeigneten Lesestoff enthaltenen werthvollen Gedanken von berechtigtem Inhalt begründet werden. Wenn aber das Kind noch nicht gehörig lesen kann, also jedenfalls im ersten Schuljahre? Darauf antwortet Goltzsch im Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen 3. Aufl. 1855. S. 64: „Wenn das Kind im eigentlichen Sinne lesen lernen und befähigt werden soll, nach und nach die im Lesestoff dargebotenen Gedanken anderer sich anzueignen, so ist ein besonderer Sach- und Sprachunterricht nöthig als Grundlegung und Vorübung zum eigentlichen Lese- und zu dem an das Lesebuch sich anschließenden Sach- und Sprachunterricht. Das Kind ist da zu belehren über alles, was von Welt und Leben bisher seiner Anschauung vorgelegen hat, dabei ist ihm der Wortschatz seiner Muttersprache zum Verständnis und Gebrauch insoweit zu übergeben, als es dessen bedarf zur Bezeichnung alles dessen, was es von Welt und Leben wargenommen, erfahren und in der Schule gelernt hat. Der Anfang geschehe mit dem, was in der Schule zur Anschauung vorliegt. Aber dabei soll nicht unnöthig lang verweilt werden. Zur Fortführung des ersten verbundenen Sach- und Sprachunterrichts dienen neben den wirklichen Dingen bildliche Darstellungen (wie die Wilke'schen Bildertafeln), welche aber nicht als Belehrungs-, sondern mehr als Erinnerungsmittel auf dieser Stufe dienen sollen. Durch den ersten Sach- und Sprachunterricht sollen die Kinder in den Besitz der Mittel gesetzt werden, über alles, was sie wissen, Rede und Antwort geben zu können. Der Lehrer hat daher für jede gewonnene Vorstellung das richtig bezeichnende Wort zu erfragen oder zu geben, die Kinder in dessen Gebrauch zu üben, sie die verschiedenen Vorstellungen zu Gedanken verbinden und in sprachrichtigen Sätzen aussprechen zu lassen, den Haupttheilen des Satzes nähere Bestimmungen beizufügen, den Satzbau und die Betonung nach Umständen abändern zu lassen. Besonderer Fleiß ist dabei auf die Formenbildung der Wörter zu verwenden. Es wird aber bei dem dargebotenen Stoffe nur so lange verweilt, als er anregend wirkt und einen Gewinn für Erweiterung der Sachkenntnisse und der Sprachbildung der Kinder erwarten läßt. Alle Uebungen im bloßen formalen Denken sind abzuschneiden. Schließlich schreiben die jüngsten Schüler, sobald sie soweit gefördert sind, einzelne Worte nieder, die sie haben verstehen und gebrauchen lernen; die größern schreiben einzelne Sätze, die als das Hauptergebnis der vorangegangenen Betrachtung mehrfach, oft im Chore, ausgesprochen worden waren, die übrigen Kinder aber fertigen einen zusammenhängenden Aufsatz."

Allem diesem schließt sich Bormann an in der Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der preußischen Regulative (8. Aufl. 1867. S. 17 u. 154). „Um die Kinder für weitere Unterweisung empfänglich zu machen, bedarf es eigener vorbereitender Uebungen der Denk- und Sprachkraft an wirklichen Gegenständen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Dieselben dürfen aber nicht ganze Jahrescurse einnehmen, sondern hören auf, sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit im Stande ist, Sach- und Sprachunterricht nach dem Lesebuch zu empfangen."

In gleicher Richtung verlangt der Wegweiser für Volksschullehrer von E. Bock, 1. Aufl. 1855. 5. Aufl. 1871, daß aller Unterricht von der Anschauung ausgehe und daß der „Sach- und Sprachunterricht auf der unteren Stufe" im Anschluß an das dafür eingerichtete Lesebuch nach dem Jahreslauf, insbesondere nach den kirchlichen Zeiten geordnet werde, „damit das Kind in die Lebenskreise, in

welchen nach Gottes Anordnung das Leben des Menschen in fortwährendem Kreislauf sich bewegt, eingeführt werde." Der Stoff umschließt die für diese Altersstufe beachtenswerthen Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Kirche, Haus und Natur. Daher sind die Gegenstände in ihrem natürlichen Zusammenhange, wie das Leben sie dem Kind in seiner nächsten Umgebung zeigt, zu gruppiren. In Haus und Hof, Dorf und Stadt, Wald und Wiese, Garten und Feld soll es orientirt werden. Die naturkundlichen sind mit den sprachlichen Stoffen: Gedichten, Fabeln, Erzählungen vereinigt. Zur Veranschaulichung dienen die „Bilder zum Anschauungs- und Sprachunterricht" von Winkelmann und die Eßlinger Bilder. Alle Pflanzen, die zu haben sind, werden in Natur vorgezeigt. Sobald die Kinder lesen und schreiben können, wird dieses damit verbunden. Auch das Singen und Zeichnen schließt sich an. Auf der Mittelstufe erweitert sich die Anschauung und die verschiedenen Zweige des weltkundlichen Unterrichts, Naturkunde, Geographie und Geschichte, werden — nicht in getrennten Stunden — so behandelt, daß im Sommer die Naturkunde, im Winter die provincielle Geographie und Geschichte vorwaltet. Das Lesebuch soll hier den sachlichen Unterricht nicht ersetzen, dieser ist vielmehr womöglich in besonderen Stunden unabhängig von demselben zu ertheilen und durch wirkliche Gegenstände, durch Bilder und Zeichnungen an der Wandtafel zu veranschaulichen.

Die Regulative vom 3.—5. October 1854 haben der von Pestalozzi ausgegangenen modern rationalistischen und humanitaristischen Richtung in der Pädagogik, in welcher sich von Pestalozzi's Herzenswärme, Tiefblick und Selbstlosigkeit viel weniger als von Rousseau's hochfahrendem Radicalismus und selbstherrlichem Verstandesfanatismus spüren läßt, um so tiefer ins Fleisch geschnitten, je unwiderleglicher ihre Grundsätze bei aller Fehlbarkeit ihrer einzelnen Aufstellungen bleiben. Der Sturm, der sich gegen jene „Reaction" erhob, betraf auch das Sein oder Nichtsein des Anschauungsunterrichts. Der ständige Ausschuß der allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlungen erließ auf dem Lehrertag in Hildesheim 1867 ein Preisausschreiben über Aufgabe, Stellung und Mittel des Anschauungsunterrichts in den Elementarclassen. Den Preis erhielt Karl Richter, Lehrer in Leipzig. Seine Schrift: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen" (Leipzig 1869) ist ohne Frage eine sehr tüchtige Arbeit über den Gegenstand. Schneidig und schroff bekämpft sie die Gegner eines besondern Anschauungsunterrichts. Auf Grund der von Locke ausgehenden Psychologie, welche rein nichts im Geiste sein läßt, als was vorher in den Sinnen war, erörtert sie einleitend Begriff, Wesen und Bedeutung der Anschauung und ihr Verhältnis zur Sprache. Dann stellt sie dem Anschauungsunterricht zur Aufgabe: 1) Bildung der Anschauung im allgemeinen, 2) reale Bildung, 3) Bildung der Sinne, 4) Bildung der Sprache, 5) sittlich-religiöse Bildung. Das Kind, so beginnt die Ausführung Richters in hohem und höchstem Kathederton, das Kind bringt in die Schule meist nur rohe Anschauungen, welche der nöthigen Klarheit, Bestimmtheit, Vollständigkeit und Ordnung entbehren. Diese müßen vorweg bearbeitet, es müßen die Einzelvorstellungen herausgehoben, verdeutlicht und berichtigt, ergänzt und erweitert, zu größern Gruppen und reihenförmigen Verbindungen zusammengeordnet werden. Die Kinder müßen genau und scharf einen Gegenstand betrachten, alle (?) seine Theile aufmerksam beschauen und vergleichen lernen durch absichtlich angestellte analytisch-synthetische Uebungen, denn das lernt sich nicht von selbst. Dabei muß in das Wesen und Leben der Dinge und ihrer Theile eingegangen werden unter Betrachtung ihrer Gegensätze, ihres Stoffes und Gebrauches, Nutzens oder Schadens. Es darf nicht oberflächlich von einem Gegenstande zum andern fortgeschritten werden, als bis das Kind durch vielfache gleichartige Warnehmungen ihn so erschöpfend in sich aufgenommen, als es sein jedesmaliger Standpunct zuläßt. Auch das Kind kann in seiner Weise gründlich sein. Daher maßvolles Verweilen und fleißiges Wiederholen. Sobald eine hinreichende Anzahl verwandter sinnlicher Gegenstände deutlich und geläufig aufgefaßt ist, müßen sie zu Gesammtbildern gruppirt werden. Durch die Erweiterung und Ergänzung der geklärten, berichtigten und geordneten Vorstellungen werden 2) die realen Kenntnisse des Kindes innerhalb des von ihm wirklich erreichbaren Anschauungs- und Erfahrungskreises vermehrt. Die Aneignung

realer Kenntnisse ist aber auf dieser Stufe nicht die Hauptsache. Mit der Bildung der Anschauung hängt innig zusammen 3) die Bildung der Sinne, besonders der Organe für Farbe, Form, Maß und Ton. Hier eifert Richter gegen Schlotterbeck, welcher in seiner Schrift über Sinnenbildung (Glogau 1860, 2. Aufl. 1870) den Anschauungsunterricht nur als Sinnenbildung auffaßt und eigentlich die Kleinkinderschule oder den „Kindergarten" in die Elementarschule hereinstellen will. Es sei genug, wenn der Anschauungsunterricht die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf anzusehen und bei Gelegenheit auch scharf zu hören, genau zu fühlen. Der Anschauungsunterricht als Ergänzung dessen, was das Leben dem Kinde nicht (?) bieten konnte und kann, muß 4) auch die Sprache bilden und den Sprachschatz erweitern. Aber die Bildung und Pflege der Anschauung darf nicht nur als ein Mittel für die Sprachübungen dienen, der Sprachzweck darf nicht vorherrschen und der Anschauungsunterricht darf vollends nicht in einen bloßen, mit den Wörtern, ihren Formen und Beziehungen als solchen sich beschäftigenden Sprachunterricht ausarten (wie bei Türk, Graßmann, Harnisch, Wurst 2c.). Der Anschauungsunterricht hat sich aber auch nicht bloß mit sinnlichen Erscheinungen zu beschäftigen, sondern 5) die Beziehungen auf das Uebersinnliche und Sittliche zum klaren Bewußtsein des Kindes zu bringen, so weit sie dem Kinde zugänglich sind. Auch dem Herz und Gemüth muß gesunde, stärkende und belebende Nahrung zugeführt werden. Dies geschieht freilich am allerwenigsten durch die biblische Geschichte, welche dem Kinde so Fremdes, Unbegreifliches und selbst Unsittliches vorführt (!). Die vom Anschauungsunterricht auch zu fordernde sittlich-religiöse Bildung wird dem deutschen Kinde viel besser als durch jene „poetischen Erzählungen des Morgenlandes" gewonnen durch Erzeugnisse der einheimischen Literatur (Sagen, Märchen, Lieder, welche auch Prof. Ziller in Leipzig sowohl dem Anschauungsunterricht als dem „Gesinnungsunterrichte" zur Vorbereitung auf den spätern christlich-sittlichen Unterricht zu Grunde legen will! — vgl. Lehrplan von Leipzigs Uebungsschule 1862 Seite 78). Was schließlich Wahl und Ordnung der Gegenstände des Anschauungsunterrichts betrifft, so darf nur das Werthvollste und Beste von den Natur- und Kunsterzeugnissen, nicht aber unwichtige und werthlose Dinge, wie Töpfe und Tiegel, Schuhe und Stiefeln, Hacken, Bürsten, Nägel und Knöpfe 2c. dazu verwendet werden. Die beste Anordnung ist die nach den vier Jahreszeiten. — Der Anschauungsunterricht hat mit dem beginnenden Lesen und Schreiben von Wort und Satz sich mit dem Schreiblesеunterricht zu verbinden und ihm seinen Stoff zu bieten und seinen Weg vorzuzeichnen. Aufzuhören hat der Anschauungsunterricht als solcher mit der vollständig erlangten Lesefertigkeit, oder mit dem Ende des 2. Schuljahrs, von wo an der anschauliche Unterricht in den einzelnen Fächern beginnt. In der Bestimmung des Anschauungsunterrichts als Grundlage und Vorübung zum eigentlichen Leseunterricht stimmt Richter auch mit den verhaßten Männern der Regulative überein, welchen Männern er hier nur das zum „Verbrechen" (!) anrechnet, daß sie allen Unterricht ans Lesebuch anschließen und so das Amt des Lehrers, das eine freie Kunst (!) sein soll, zu einem elenden Handwerk herabwürdigen (?), das ein Invalid oder brotloser Dorfhirt besorgen kann, weil er nur (?) ans Lesebuch sich zu halten braucht. Schreiblesеunterricht übrigens will Richter erst im 2. Schuljahr, wenigstens erst in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs beginnen lassen, nachdem Auge und Sinn der Kinder gehörig geöffnet sind. Doch soll der Anschauungsunterricht, der alle einzelnen Zweige des Elementarunterrichts in sich organisch vereinigt, auch dem Schreiben und Lesen gegenüber das Regiment in den Elementarclassen führen.

Hiemit tritt Richter in entschiedenen Gegensatz nicht bloß gegen die Regulative, welche ohnehin die Religion als besonderes Fach aufstellen, und Lesen und Schreiben gleich im Anfang lehren heißen, sondern auch mit Lüben, mit Kehr und allen, welche nach der Schreiblese- oder Normalwörter-Methode den Anschauungsunterricht mit dem ersten Lese- und Schreibunterricht verbinden. Lüben hat im Pädag. Jahresbericht von 1866 und 1870 diese Verbindung für eine ganz natürliche erklärt, weil dadurch das Verstehen des Lesestoffes ermöglicht und die Zahl der Unterrichtsgegenstände der Elementarclasse um einen verringert wird. Mit dieser genauesten Verbindung

vertrage es sich vollkommen, dem Anschauungsunterricht wöchentlich einige halbe oder ganze Stunden ausschließlich zu widmen. Früher schon (1862) hat Lüben sich über die Aufgabe des Anschauungsunterrichts dahin ausgesprochen, daß er als solcher nur in die Elementarschule gehöre und hier zu lehren habe: 1) richtig sehen, 2) das Angeschaute und Erkannte correct sprachlich darstellen, 3) die Vorstellungen zu deutlichen Begriffen (?) erheben und 4) nützliche Realkenntnisse sammeln. Täglich sollen Anschau- und Sprechübungen sein als Mittelpunct des ganzen Sprachunterrichts in der Elementarschule, nicht bloße Kraftübungen über unbedeutende Dinge, denn der Anschauungsunterricht erfüllt seinen Zweck nur, wenn in jeder Stunde das Erkenntnisvermögen mit werthvollen Vorstellungen bereichert wird (am besten an Naturkörpern und Erscheinungen — nicht an Schulstube, Ofen, Bank und Fenster, Bett, Tisch u. s. w.).

„Die Praxis der Volksschule“ von Kehr (1. Aufl. 1868, 3. Aufl. 1869) macht den Anschauungsunterricht zu einer Disciplin lediglich für die unterste Stufe. „Schon vom zweiten Schuljahre an hört er auf, Disciplin zu sein, er wird Princip“ für alle folgende Schul- und Lebenszeit. Eingeordnet ist er von Kehr in den deutschen Sprachunterricht. Der erste Unterricht der Schule muß in (hochdeutschen) Sprechübungen bestehen. Nun giebt es aber kein Sprechen ohne Denken und das Denken hat seine Wurzeln in den Anschauungen. Mithin müßen die ersten Sprechübungen nothwendig auch Denk- und Anschauungsübungen sein. Der erste Sprachunterricht ist also Anschauungsunterricht. Dieser soll dem Kinde behülflich sein, a) die Außenwelt kennen zu lernen und richtig aufzufassen, b) das Aufgefaßte in bestimmte Gedanken zu verarbeiten und c) den gewonnenen Inhalt in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen. So soll er theils falsche Vorstellungen berichtigen, theils die richtigen weiterbilden, theils die fehlenden erzeugen und durch dies alles die Kinder lernfähig (?) machen. Das Anschauungsmaterial muß aus dem sinnlichen Gesichtskreis des Kindes genommen werden gemäß der Kraft desselben. Und nur wirkliche Dinge sollen vor die Sinne geführt werden, Bilder bloß im Nothfalle als Erinnerungsmittel — die Stoffe müßen gehaltvoll und der Stufengang muß methodisch sein. Je nachdem sie Raum- oder Zeit-erfüllend sind, bilden sie den beschreibenden oder erzählenden Anschauungsunterricht. Im Dienst des erstern stehen die Stoffe aus Schule, Haus und Umgebung, im Dienst des zweiten stehen Geschichten, Fabeln und Märchen, durch welche die innern Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes theils zum Ausdruck gebracht, theils geklärt, theils erweitert werden. Die Stoffe müßen den Schülern die Grundelemente des Denkens (Ding-, Zahl-, Eigenschafts-, Thätigkeitsvorstellungen; Orts-, Zeit-, Art und Weise- und Zweckbestimmungen) darbieten. Da aber mit den Elementen des Denkens die Elemente der Sprache in inniger Wechselbeziehung stehen, so muß der Anschauungsunterricht auch mit dem gesammten Sprachunterricht der Unterclasse in organische Verbindung gebracht werden. Daher giebt es keinen gesonderten Anschauungsunterricht auch in der Unterclasse, sondern einen auf sogenannte Normalwörter basirten vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesangunterricht als Anfang der ganzen schulmäßigen Sprachbildung im ganzen ersten Schuljahr. (Hiezu ist zu vergleichen die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts von Kehr und Schlimbach.)

Die Kehr-Schlimbach'sche Methode, eine Abart der Jacotot'schen, welche der Elementarlehrer Seltsam in Breslau zuerst für den ersten Sprech-, Schreib-, Leseunterricht angewandt, Krämer in Leipzig nachgeahmt und Director Vogel daselbst ausgebildet und eingeführt hat durch „des Kindes erstes Schulbuch“ 1843, zeigt ihre neueste Gestaltung in der Schrift: „Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen von A. Klauwell, Elementarlehrer an der IV. Bürgerschule zu Leipzig.“ 1. Aufl. 1866. 3. Aufl. 1872. Hiernach sollen die ersten Dreiviertelstunden eines jeden Schultages auf den Anschauungsunterricht verwendet werden, welcher das eigentliche Lebenselement der Elementarclasse, die Würze des ersten Schullebens, die beste Vorbereitung für den nachfolgenden strengern Unterricht, die Grundlage des ganzen Elementarunterrichts und gleichsam sein Stamm ist, weil die Gegenstände, an deren Namen die Schüler schreiben und lesen lernen sollen, auch die Lehrobjecte des Anschauungsunterrichts sind. Der gleichen Methode dient die „Anleitung zum Gebrauch

der Lesefibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht von A. Böhme, Seminarlehrer in Berlin" 6. Aufl. 1872. Ferner Dietlein, die deutsche Fibel und das „Begleitwort" dazu: „der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht auf der Unterstufe." 1874. Die großen Vorzüge dieser Methode sind unleugbar, aber unbestreitbar ist auch, daß nur ausgezeichnete Lehrer unter besonders günstigen Umständen bei mäßiger Schülerzahl damit etwas befriedigendes ausrichten können. Bemerkenswerth ist uns aber vor allem, wie bei dieser Methode die isolirte Stellung des Anschauungsunterrichts gründlich aufgehoben ist und die Anschauungsübungen nur ein erstes Moment der gesammten Elementarübungen sind.

Ueberblickt man die Bewegung und Entwicklung der letzten zwei Jahrzehnte, so kann man nicht verkennen, daß gegenüber der ersten Periode, die mit den Regulativen schließt, eben durch letztere eine Ernüchterung, Klärung und Vereinfachung in Theorie und Praxis des Anschauungsunterrichts eingetreten ist. Für die weitere Entwicklung ist es von großer Wichtigkeit, daß, was durch das Regulativ vom 4. October 1854 aus den preußischen Volksschulen entfernt worden ist, auch durch die „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschulwesen vom 15. October 1872" nicht zurückgebracht wird. In diesen findet sich nicht einmal das Wort Anschauungsunterricht. Es heißt in §. 22, 23 bloß: „Der Unterricht im Deutschen schließt die Uebungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müßen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange mit einander bleiben. Die Uebungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weitern Stufen. Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der obern von den Sprachstücken des Lesebuchs." Hienach hat denn auch der Normallehrplan für die Volksschulen in Berlin vom 3. Juni 1873 bestimmt: „Der Unterricht im Deutschen ist Lesen, Schreiben und Sprachlehre. Der Unterricht in der deutschen Sprache geht von der Förderung des angemessenen mündlichen Ausdrucks auf der Unterstufe aus. Hier ist das Sprachvermögen der Kinder zu entwickeln, Sprachstoff zuzuführen, aus der Sprache, welche das Kind in die Schule mitbringt, das Fehlerhafte auszuscheiden und der Geist des Kindes so anzuregen, daß es mit neuen Begriffen neue Worte gewinnt. Den Lehrern sind zur Benützung die Bildertafeln von Strübing nebst Anweisung überwiesen."

Gleicherweise vermeidet z. B. die Anweisung zur Ausführung der Allgemeinen Bestimmungen im Regierungsbezirk Merseburg vom 28. Februar 1873 das Wort Anschauungsunterricht und heißt in der Unterstufe nur durch Besprechung naheliegender Gegenstände, sowie durch richtige Wiedergabe gelernter Sprachstücke den Stilübungen vorarbeiten.

Dies stimmt so ziemlich überein mit dem, was schon die Grundlinien für die Lehrpläne der evangelischen Volksschulen in Oldenburg vom 21. Mai 1862 als Zweck und Ziel des Anschauungsunterrichts auf der Unterstufe bezeichneten, nemlich Fertigkeit der Schüler, über einfache Gegenstände, die im Kreise ihrer Anschauungen liegen, in kleinen geordneten Sätzen sich hochdeutsch auszudrücken.

Wird in diesen Bestimmungen der Anschauungsunterricht richtig in einen tüchtigen, an einen passenden Stoff, der in unmittelbarer Anschauung dargeboten ist, angeschlossenen elementaren Sprachunterricht aufgelöst, so lassen andere, wie der Lehrplan für den Regierungsbezirk Düsseldorf vom 26. März 1873 und der für den Regierungsbezirk Oppeln vom 18. Januar 1873 den Sprachbildungszweck hinter dem realistischen und logischen zurücktreten und den Anschauungsunterricht vorzugsweise Vorbereitung für den Realunterricht sein.

Bei solcher Betonung des realistischen Elements im Anschauungsunterricht wird derselbe wohl besser geradezu unter die Rubrik Realien gestellt, wie der Lehrplan für die badischen Volksschulen vom 24. April 1869 thut, indem er den Anschauungsunterricht in Form von „Sprechübungen und vorbereitendem Unterricht" auf die drei ersten Schuljahre folgendermaßen vertheilt: 1) Benennung von Gegenständen aus der Umgebung des Kindes, im Anschluß daran Bilden von rein einfachen Sätzen in sprachlicher Ordnung, Beschreibung und inhaltlich geordnete Besprechung von Gegen-

ständen der Anschauung in rein einfachen und erweitert einfachen Sätzen; Entwicklung des Verhaltens des Kindes zu Eltern, Hausangehörigen, Schule und Kirche. 2) Besprechung über Thiere, Pflanzen und Mineralien der Umgebung, über ihren Nutzen und Schaden; desgleichen über die Kunstgegenstände des gewöhnlichen Gebrauchs und ihre Bereitung durch die verschiedenen Gewerbe, Belehrung über das Verhalten des Kindes gegen die Thier- und Pflanzenwelt, sowie gegen die Mitmenschen. 3) Fortsetzung der naturgeschichtlichen Besprechungen. Heimatkunde. Im Anschluß hieran beginnt vom 4. Schuljahre an der eigentliche Realunterricht in der Geographie (mit dem Amtsbezirk) und in der Naturgeschichte.

Eine eigenthümliche Doppelstellung wird dem Anschauungsunterricht gegeben im Normallehrplan für die einclassige Volksschule in Württemberg vom 21. Mai 1870. Zuerst heißt es unter der Rubrik „Sprache" im §. 9: „Der Sach- und der Sprachunterricht im ersten Schuljahr besteht aus dem Anschauungs- und Schreibleseunterricht nach der ersten Fibel, für die folgenden Schuljahre wird ein die Jahreszeiten berücksichtigender Lehrgang empfohlen, dessen Hauptträger die Stücke der zweiten Fibel sind. Im zweiten Jahr: Schwalbe, Igel, Maienglöckchen, Pfingsten, Vogelnest, Singvögel, Lerche, Kirschbaum, Kleefeld, Heuernte, Fruchtfeld, Weinstock, Zugvögel, Herbst, Reif, Baumpflege, Winter, Eis, Weihnacht; im 3. Jahr: Schlüsselblume, Blumenpracht, Biene, Fliege, Tulpe, Flieder, Erdbeere, Rosenstock, Gewitter, das blühende Roggenfeld, die Quecken, die Linde, das Bilsenkraut, das Rothkehlchen im Herbste, das fremde Kind im Schnee, Schneesturm, Schneelawinen, die Krippe zu Bethlehem, das Christbäumchen, zu Ostern (theils Beschreibungen, theils Erzählungen und Gedichte). Dann wird unter der Rubrik Realien nochmals gebracht: der Anschauungsunterricht zur Vorbereitung auf den eigentlichen realistischen Unterricht in den 3 ersten Schuljahren. Als seine Aufgabe wird angegeben: er führt den Kindern äußere Gegenstände zur Warnehmung vor, hält ihre Aufmerksamkeit daran fest, übt sie im Auffassen und Vergleichen von Merkmalen, verhilft ihnen zu klaren Vorstellungen und leitet sie an, sich dabei in kurzen Sätzen richtig auszudrücken. Den Stoff bieten theils solche Gegenstände dar, welche den Schülern beim Unterricht unmittelbar gegenwärtig sind oder vor Augen geführt werden, theils solche, welche ihnen sonst bekannt sind, theils bildliche Darstellungen. Hienach kommen in Betracht: Schule, Haus, Hausthiere, Wohnort, Garten, Feld, Wald, Wasser, Erde, Luft, Himmel, Mensch (vgl. die Lesebücher für diese Stufe). Dieser Anschauungsunterricht findet seine Fortsetzung und Ergänzung in dem vereinigten Sach- und Sprachunterricht für die Schüler des 2. und 3. Schuljahrs. Von den hier vorkommenden naturgeschichtlichen Gegenständen werden einige zur Vorbereitung auf den spätern realistischen Unterricht so behandelt, daß an ihnen die unterscheidenden Merkmale und Eigenthümlichkeiten hervortreten. (Hiezu eignen sich etwa Tulpe, Schlüsselblume, Rosenstock, Bilsenkraut; Hund, Igel, Hase, Kuh, Pfau, Sperling, Ente, Hecht 2c.) Bei den Gegenständen der täglichen Anschauung darf nicht zu lange verweilt werden, überhaupt ist Weitschweifigkeit zu vermeiden und darauf zu sehen, daß die Schüler klar und bestimmt den Gegenstand oder das Bild auffassen und das Gelernte wiedergeben. Solche Stoffe, die sich zugleich für die gemüthliche Anregung der Kinder eignen, sind auch nach dieser Seite hin zu benützen, um Freude an der Natur, Schonung und liebevolle Behandlung der Naturgegenstände und religiösen Sinn zu wecken und zu pflegen.

Unklar und unbestimmt wie in den Lehrplanen der Behörden, schwankt der Anschauungsunterricht auch in den neueren Methodenbüchern zwischen Sprach- und Realunterricht hin und her.

Die praktische Methodik von Oberlehrer Guth in Nürtingen, 1. Aufl. 1873, 2. Aufl. 1874, betrachtet den Anschauungsunterricht zunächst als Brücke zwischen Schule und Haus, als Angewöhnung an die eigentliche Schulthätigkeit, dann näher als Sinnes-, Verstandes- und Sprechübung. Stofflich wird er nach Denzel als Stammunterricht für den später in mehrere Aeste auseinandergehenden eigentlichen Schulunterricht bezeichnet. Thatsächlich wird er als erster Realienunterricht gefaßt.

Dagegen stellt „die evangelische Schulkunde von Seminardirector

Schütze zu Waldenburg in Sachsen," 1. Aufl. 1870, 3. Aufl. 1874, den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Deutscher Sprachunterricht. Sie unterscheidet mittelbare und unmittelbare Sprachbildung und weist für letztere der Elementarclasse „den sog. Anschauungsunterricht" und das Lesen und Schreiben zu. „Der Anschauungsunterricht aber, welcher keinen selbeigenen Stoff hat, sondern nur eine formale Thätigkeit an dem andern Fächern zugehörigen Stoff übt, kann nicht eine besondere Disciplin sein und auch der Name sollte auf den Lectionsplanen der Volksschule verschwinden." Doch will Schütze aus übel angebrachter „Pietät gegen den historisch so bedeutsam gewordenen Namen" ihn beibehalten und für einen bestimmten Kreis von elementaren Lehrstoffen den Namen „Heimatlicher Anschauungsunterricht" empfehlen. Dieser Name soll anzeigen, daß hier nur Gegenstände behandelt werden sollen, die das Kind wirklich schauen und warnehmen kann. „Darin sind auch die allereinfachsten Anfänge aller realistischen Schulfächer enthalten: heimatliche Naturgeschichte, heimatliche Geographie, heimatliche Naturlehre, welche Namen übrigens hier noch nicht zu brauchen sind, weil das, was aus diesen Fächern materiell geboten wird, doch gar zu wenig ist. Das materielle Wissen ist ja auch hier zunächst nicht die Hauptsache, sondern Weckung und Bildung des Anschauungsvermögens an sinnlichen Gegenständen mit Bildung des elementaren Denkens und Sprechens." Eine eigenthümliche Auskunft! Den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Sprachunterricht stellen und ihn doch mit einem realistischen Bestimmungswort benennen! Den Lehrgang für diesen wöchentlich zwei- bis dreistündigen Sprach- und Sachunterricht ordnet Schütze nach dem Naturjahr so, daß er mit eingestreuten Versen, Gedichten, Räthseln folgende Gegenstände umfaßt: die Schule, der menschliche Körper, Kuh und Kalb, Katze, Pferd, Hund, Schaf und Lamm, Maikäfer, Regen und Gewitter, Kornblume und Rade, Kirschbaum, Biene, Schmetterling, Garten, Wiese und Blume, Feld und Getraide, Ernte, Kartoffel, Berg und Thal, Fluß und See, Jahres- und Tageszeiten, Sonne, Mond und Sterne, Wohnort, Jahrmarkt, Fisch, Schwein, Gans, Hase und Hasenjagd, Fuchs, Bär, Löwe, Kamel, Rabe, Schnee, Tanne (Christbaum), Bäcker, Fleischer, Tischler, Schuster, Böttcher, Hausbau und Stoffe dazu, Körpertheile, Lebensalter, Nahrung, Beschäftigungen des Menschen, Lebensende, Kirche und Kirchhof.

Mit (und nach?) Schütze setzt die „*Methodische Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts in der einfachen Volksschule von Robert Reichardt*, Kirchschullehrer zu Reinsberg in Sachsen" (1873), den Anschauungsunterricht unter die Rubrik Sprachunterricht, giebt ihm aber als der Unterweisung in den Anfängen der realen Fächer den Namen heimatlicher Anschauungsunterricht. Durch diesen soll das Kind in die Lebenskreise, denen es angehört, eingeführt werden, wobei sich für die Förderung der Sprachbildung der Kleinen vortreffliche *Gelegenheit* biete. Ist die Sprachbildung nur das Gelegenheitliche, so darf der Anschauungsunterricht doch nicht unter die Rubrik Sprachunterricht, sondern er müßte unter Realunterricht gestellt werden.

„*Karl Barthels Schulpädagogik, neu bearbeitet von Wanjura*," 5. Aufl. 1873, stellt neben Religion, Lesen und Schreiben, Rechnen und Singen als fünftes Fach der Unterclasse vier Wochenstunden „Sprech- und Anschauungsübungen", durch welche die Kinder Sach- und Sprachkenntnis nach Inhalt und Form gewinnen sollen. „Diese ersten Anschau-, Sprech- und Denkübungen aber bilden, weil sie ihren Stoff aus der Umgebung der Kinder nehmen, *zugleich* die unterste Stufe der Realien oder Weltkunde unter dem Namen *Heimatkunde*. Heimat im gewöhnlichen Sprachgebrauch des Volkes als der Geburts- oder *Wohnort* genommen." Die einzelnen Theile der Heimatkunde sind dann: 1) *Schulleben* (Schulstube und ihre Theile, Geräthschaften, Farben, Zahl, Größe, Stoffe, Urheber, Nutzen, Thätigkeiten, Ordnung), 2) das *Familienleben* (Wohnhaus, Hausbau, Gattungsnamen und Eigenschaften der Geräthe, Bewohner, der menschliche Körper und seine Thätigkeiten und Sinnes- und Sprachwerkzeuge, sittliche Beziehungen, Familienleben, Familienpflichten), 3) das *Gemeindeleben* (Wohnort und seine Lage, Stadt und Dorf, Kirche, Beschäftigungen der Bewohner, Umgebung als Grund zur Erd- und Naturkunde, Mineralien, Pflanzen, Thiere, physikalische Vorgänge). Dies die Unterlage für

die in der Mittelstufe beginnende **Vaterlandskunde** (das Leben im Vaterland in geographischer, geschichtlicher und naturkundlicher Beziehung).

So viel ansprechendes diese Anordnung hat, so viel gesuchtes und willkürliches läuft mitunter. Wer wird die Schulstube mit ihrem Inhalt, den menschlichen Körper und seine Thätigkeiten, seine Sinnes- und Sprachwerkzeuge u. s. w. zur Heimatskunde rechnen und unter den Begriff des Wohnorts fassen können? Wer wird überhaupt in der ersten Elementarclasse „Heimatkunde" treiben wollen? Der Name ist viel zu kostbar für die in der Unterstufe auf Grund von anschaubarem Naheliegendem anzustellenden Sprechübungen. Doch scheint der Gedanke Anklang gefunden zu haben. Wird ja heutzutage alles gern ergriffen, was besonders laut klingt und hoch tönt und insbesondere in den neuen Zauberton „nationale Bildung" einzustimmen verspricht. Eine übrigens fein angelegte Sammlung von **D. W. Jütting** und **Hugo Weber** führt den Titel: „**Der Wohnort. Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung.**" Die Verfasser haben für das erste Schuljahr die Fibel als Lehr- und Lesebuch nach der analytisch-synthetischen oder Realmethode bestimmt, welche in ihrer zweiten Hälfte durchaus mit dem Anschauungsunterricht verbunden ist. Für das 2. und 3. Schuljahr bildet der Anschauungsunterricht ebenfalls den Faden, an den sich die Lesestücke, größtentheils dichterische Erzeugnisse, „wie Perlen an eine Schnur anreihen." Im Kreislauf der Jahreszeiten werden alle diejenigen Erscheinungen der Natur und des Menschenlebens vorgeführt, die sich im Rahmen des Wohnorts darbieten. Die Lesestücke mit ihrem poetischen Gewand sollen sittlich-religiös wie national bilden, indem sie das deutsche Gemüth und die deutsche Natursinnigkeit anregen. Was nicht bequem unmittelbar anschaubar ist, wird durch Holzschnitte verbildlicht. Im 4. und 5. Schuljahr soll dann die Heimatkunde behandelt werden (die dann als Provinzialkunde sich aufthun und den Uebergang zur Vaterlandskunde bilden wird). Indessen dürfte auch „der Wohnort" für Kinder des 2. und 3. Schuljahrs theils zu eng, theils zu weit sein. Vieles kann und soll ihnen in diesem Alter schon mitgetheilt werden, was über den Ortsetter hinausliegt, ebensovieles muß ihnen, als noch unverständlich, vorenthalten werden, was zum Wohnort gehört. Daher für ein der Unterstufe entsprechendes, das Sprechen und mit ihm das Denken und Fühlen an passendem, leicht zu veranschaulichendem Stoffe bildendes Lehr- und Lesebuch nur keinen realistisch schillernden Aushängeschild!

In der Unterstufe ist für Realien nicht der Ort. Es wäre ungeheuerlich, aller gesunden Seelenkunde zuwider, mit 6—8jährigen Kindern auch nur „Elementar-Naturlehre, Elementar-Naturgeschichte, Elementar-Geographie und Elementar-Geschichte" treiben zu wollen. Daher können wir auch nicht mit dem übereinstimmen, was die „**Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule** von Dr. Vogel, Rector an der Bürgerschule in Potsdam" (1874) vorschlägt, so sehr wir auch mit ihm für Abschaffung eines isolirten Anschauungsunterrichts bis auf den Namen stimmen. Dr. Vogel sagt ganz richtig: „Man beginne in jeder Disciplin mit den Elementen, nach Principien geordnet, so daß sie Grundlage und Anfang in den betreffenden Unterrichtsgegenständen bilden und Lehrer und Schüler auch genau Rechenschaft zu geben vermögen von dem Gelernten. Wird aus dem Anschauungsunterricht ein **anschaulicher Unterricht**, dann ist er ein wesentliches Moment im Entwicklungsproceß der Pädagogik gewesen." Wohl! aber niemand wird im Ernste verlangen und thatsächlich es erlangen, daß „die Elemente der Realien, nach Principien geordnet" schon in der Unterclasse gelehrt und gelernt werden. Wenn hier die Schüler an einem gutgewählten und wohlverständlichen Stoffe tüchtig sprechen und denken und sonst einiges Neue lernen, so ist das Mögliche geschehen. Daher wird es dabei bleiben, oder vielmehr dazu kommen müßen, daß das, was man Anschauungsunterricht nennt, unter die Rubrik Sprachunterricht gestellt, noch besser geradezu „Sprachunterricht" genannt wird.

Letzteres geschieht von Prof. und Seminardirector **Rüegg** in Bern in seinem kleinen Werke: „**Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen.** Bern 1872." Mit Recht erklärt er Sprachbildung durch anschauendes Denken und denkendes Anschauen als die Aufgabe der Unterstufe und den elementaren Sprachunterricht, den lebendigen Umgang

mit und die Uebung in der Muttersprache an dem geeigneten Stoffe als die Wurzel des später erwachsenden besondern Sprach- und Realunterrichts. Er verbindet den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben mit dem elementaren Sach- und Sprachunterricht aufs engste und in beachtenswerther Weise.

Auch ein anderer Schweizer, der Rector am Schulseminar in Marienberg bei Rorschach, Largiader, in seiner „Volksschulkunde“ (1. Aufl. 1870, 2. Aufl. 1871) faßt den Anschauungsunterricht mit dem Lese- und Schreibunterricht in der Unterclasse als „Sprachunterricht“ zusammen. Den Anschauungsunterricht selbst theilt er in Uebungen behufs materieller Bereicherung des Wissens und formeller Ausbildung des Geistes und der Sprachkraft. Jene Uebungen bilden den beschreibenden und den erzählenden Anschauungsunterricht (diesen übeln Curtmanschen Ausdruck behält der Verfasser sehr unnöthigerweise bei). Die formellen Sprachübungen sind Satz- und Urtheilsübungen. Die formellen und die materiellen Uebungen zusammen bilden den Anschauungsunterricht, welcher (so wunderlich drückt sich das Buch aus) mit dem Schreib- und Leseunterricht den Sprachunterricht in der Unterschule ausmacht. Der beschreibende Anschauungsunterricht erstrebt in geistiger Beziehung die Ausbildung besonderer Vorstellungen, in sprachlicher Hinsicht die richtige Beschreibung der angeschauten Gegenstände. Der Anschauungsunterricht als die natürliche Vorstufe des Realunterrichts soll in den Kenntnissen zugleich geistige Kraft zur selbsteigenen Erwerbung neuer Kenntnisse geben, daher nur Dinge wählen, die dem Schüler weder ganz bekannt noch ganz fremd sind. Der erzählende Anschauungsunterricht soll die ästhetische und sittlich-religiöse Anlage des Kindes entwickeln. An diese Stoffe haben sich dann die formellen Denk- und Sprech- oder Satzübungen anzuschließen. Im ersten Schuljahr gilt es Anschauen, Auffassen und Beschreiben einiger der bekanntesten Gegenstände in Schule, Haus und Umgebung zu Bildung richtiger Gegenstands-, Eigenschafts- und Thätigkeitsvorstellungen, richtiges Benennen und Verbinden derselben zu einfachen Sätzchen. Im 2. Schuljahr Erweiterung des Gesichtskreises durch wiederholte Anschauung und vollständigere Auffassung bereits betrachteter und durch Herbeiziehung neuer Gegenstände in Schule, Haus und Umgebung (Dinge, Pflanzen, Thiere, Menschen). 3. Schuljahr: das Schulhaus, das Wohnhaus und andere Gebäude, sowie der ganze Wohnort mit Umgebung bis zur Unterscheidung der verschiedenen Himmelsgegenden. Vorführung der am meisten vorkommenden Beschäftigungen. Die formellen Sprachübungen führen im ersten Jahr eine größere Zahl bekannter oder leicht vorweisbarer, irgendwie verwandter Gegenstände vor; im 2. Jahr Aufsuchen und Zusammenstellen verwandter Gegenstände zur Ausbildung entsprechender Begriffe, Aussage der Eigenschaften und Thätigkeiten, die Hauptzeitformen, die wesentlichsten Formen des einfachen Satzes. 3. Jahr: die wesentlichsten Formen des zusammengesetzten Satzes ohne grammatische Erörterung zur Ausbildung eines sichern Sprachgefühls.

Ein Schüler Denzels, Oberlehrer Georg Luz in Biberach, hat nicht bloß in seiner „Praktischen Methodik“ (2. Aufl. 1873), sondern auch in einer besonderen Schrift: „Der Anschauungsunterricht für die unteren und mittleren Classen der Volksschule“ (1871) den Gegenstand eingehend theoretisch und literargeschichtlich besprochen und zugleich eine Sammlung von prosaischen und poetischen Lehr- und Lesestoffen für den Anschauungsunterricht zum praktischen Schulgebrauche dargeboten. Er bestimmt den Anschauungsunterricht „als die erste schulgerechte Uebung im Denken und Sprechen über meist reale Stoffe in den ersten drei oder vier Schuljahren, oder als die erste Stufe des praktischen Sprech- und Realunterrichts.“ Von Denzel weicht er ab, sofern er den Anschauungsunterricht bis zum neunten oder zehnten Jahre fortgehen, daneben aber von Anfang den religiösen Unterricht selbständig hergehen läßt. Insofern hat er auch kein Recht, das Wort Anschauungsunterricht zu gebrauchen, welches Denzel nur angenommen hat, um auch das religiöse Element mitzubefassen. Einen selbständig ausgeführten Anschauungsunterricht befürwortet er, weil ein solcher planmäßigere Ordnung der Sprech- und Wissensstoffe, eine richtigere, mehr eingehende Behandlung der Einzeldinge, eine sorgfältigere Begründung des nachfolgenden realen Stoffs, ein sichereres Fortschreiten von der Sache zum Worte, ein erfrischendes Element für Kinder und Lehrer bei den ein-

seitig anstrengenden Uebungen des Lesen- und Rechnenlernens und eine schätzbare Vereinigung verschiedener Altersclassen zu gemeinsamem Unterricht ermöglicht. Uebrigens würde Luz auch füglich einen selbständig ausgeführten Anschauungsunterricht für entbehrlich erklären, sobald die amtlich eingeführten Fibeln und Lesebücher für die Unter- und Mittelclassen so eingerichtet sind, daß sie den ersten Sprach- und Realunterricht wahrhaft bildend vornehmen lassen; denn „der Anschauungsunterricht, d. h. die erweiterten Uebungen der Schüler im Denken und Sprechen muß ein gut geordneter, anschaulicher Sachunterricht sein und vorzugsweise an wirklich anschaubaren Gegenständen und Abbildungen vor sich gehen." Zum Ersatz oder zur Herstellung solcher Lehr- und und Lesebücher hat der Verfasser seine reiche Sammlung von prosaischen und poetischen Lehr- und Lesestoffen — Beschreibungen, Erzählungen, Verschen, Lieder, Räthsel — nach sachlichen Gesichtspuncten im Rahmen der Jahreszeiten geordnet. 1) Frühling: Schule, Haus, Familie, Wohnort, Thiere des Hauses, Garten, Wiese, Feld (Blumen, Vögel 2c.). 2) Sommer: Thiere des Hauses, Garten und Flur; Berg und Wald, Naturerscheinungen. 3) Herbst: Im Wohnorte; die Markung; Stadt und Fremde; Nutzen verschiedener Dinge. Einige Begriffsbestimmungen (möglich, wesentlich, Ursache, Genügsamkeit). 4) Winter: Wohnstube, Tagesbeschäftigungen, Feld, Wald, Nachbarschaft, Vergleichungen; der Mensch; Lebensbilder. Uebergang zum Frühling; Ostergruß. Größe der Werke Gottes, Gottes Allgegenwart. Sprichwörter, Räthsel.

Macht Luz durch verständiges Maßhalten in seinen theoretischen Erörterungen und praktischen Ausführungen seinem Lehrer Denzel Ehre, so rauscht in den Fußstapfen eines viel schrofferen und radicaleren Meisters (Diesterweg) einher: „Die Methodik der Volksschule auf geschichtlicher Grundlage" von Dr. Dittes. Leipzig 1874. Den Realisten gegenüber stellt Dittes den Anschauungsunterricht weniger in Dienst des positiven Wissens, als der formellen Ausbildung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtungsgabe, der elementarischen Grundvorstellungen und des Sprachvermögens der Kinder. Er habe von dem naturwüchsigen Geistesleben des vorschulpflichtigen Kindes zu dem fachlichen Schulunterrichte überzuleiten. Den eigentlichen Gegenstand des Anschauungsunterrichts bilden die Grundvorstellungen: Ganzes, Theile, Zahl, Ort, Stellung, Lage 2c., wie Graßmann sie in seinem von Dittes als einziges Musterbuch anempfohlenen Werke durchführt. Wenn dann diese Grundvorstellungen, welche an einem sehr gemischten Stoffe gewonnen werden, festgestellt, wenn die Vorbegriffe gesammmelt und geklärt sind, so erhebt sich aus diesem Stammunterricht der Fachunterricht. Der Anschauungsunterricht ist in den 2 ersten Schuljahren mit wöchentlich 4—6 Lehrgesprächen eine allgemeine Propädeutik des Volksschulunterrichts, eine methodische Bearbeitung des gesammten Anschauungskreises der Kinder. „Nur durch Misverständnis, namentlich durch Mangel an psychologischer Einsicht und durch methodisches Ungeschick ist der von dem Meister der neuern Methodik begründete Anschauungsunterricht in Misachtung gekommen. Sofern der Anschauungsunterricht in alle Gebiete der Natur- und Menschenwelt einführt, also der Inbegriff alles Realunterrichts auf dieser Stufe ist, und sofern er die Sinne, das Anschauungsvermögen, das Gedächtnis, das Denken, den Scharfsinn, den Witz, die Beobachtungsgabe, das sittliche Gefühl, den Schönheitssinn (durch Zeichnen), das Gemüth und das Darstellungsvermögen entwickelt, bildet er das Kind allseitig, so materiell wie formell. Wer religiöse Gespräche für angezeigt hält, und die rechte Stimmung für sie hat, wird dazu vielfach Gelegenheit finden." Religionsunterricht und biblische Geschichte hat in der Dittesschen Volksschule keinen Raum, in der Dittesschen Psychologie keinen Ort. Der logische, grammatische, realistische und ästhetische Umtrieb ersetzt und erfüllt als „Anschauungsunterricht" alles im Unterstock dieser modernen Verstandesfabrik.

Wir reihen noch einige neuere praktische Handbücher für den Anschauungsunterricht an. „Der Lehrer der Kleinen" von Franz Wiedemann in Dresden (1869) ist ein Leitfaden für den Anschauungsunterricht im ersten Schuljahr, aus dem nach des Verfassers Ansicht auch Lesen und Schreiben noch fern bleiben sollte. Nach den Kategorien: Name, Arten, Theile, Gestalt, Stoff, Farbe, Verfertiger, Zweck, Gebrauch, Vergleichung, sinnbildliche Bedeutung sollen folgende Gegenstände

nach einander behandelt werden: Der menschliche Körper, seine Bedürfnisse, der Schüler, die Schulstube, das Schulhaus, die Wohnstube, das Schlafzimmer, die Küche, das Wohnhaus, andere Häuser, Dorf und Stadt. Von dem gewandten Verfasser dieses manches Brauchbare enthaltenden Büchleins sind auch erschienen „200 Präparationen für den allgemeinen Anschauungsunterricht, 2. Aufl. 1874, und „200 Präparationen für den naturkundlichen Anschauungsunterricht“ 1874. Wenn hier der nothwendig in anschaulicher Weise zu gebende Unterricht in der Naturkunde naturkundlicher Anschauungsunterricht genannt, mithin das Wort Anschauungsunterricht auf die Oberstufe selbst ausgedehnt wird, so entspricht das dem vielverbreiteten „Theoretisch-praktischen Handbuch für den Anschauungsunterricht (mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Realien)“ von Harder, 1. Aufl. 1853. 5. Aufl. 1871. Der Verfasser huldigt einem die Volksschule überwuchernden Realismus. Nach den ersten Unterhaltungen mit den Anfängern wird die Schule und der Wohnort eingehend besprochen. Zu einem ersten Curs kommt noch ein zweiter als Vorbereitung zum Realunterricht. Der Verfasser bestimmt auch diesen noch für die Unterclasse, aber selbst die Oberclasse kann den überreichen Stoff kaum in der gewöhnlichen Schulzeit bewältigen. Genommen wird er aus dem Schul- und Familienleben, aus dem bürgerlichen und dem gewerblichen Leben mit seinen Bedürfnissen. Damit ist eine elementare Menschen- und Seelen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde gegeben, welche weit über die Unterclasse hinausgeht.

Eine gleich unberechtigte Ausdehnung erfährt das in Wahrheit zu allem und nichts taugliche Wort Anschauungsunterricht in dem Werke: „Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Oder Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Stils und der Grammatik von J. H. Fuhr und J. H. Ortmann. 2. Aufl. 1873. Das erste Heft enthält nach einleitenden Vorübungen für die Anfänger den „eigentlichen Anschauungsunterricht“ über die Schule und ihre Gegenstände in 18 Lectionen für die Schüler der IV. und III. Classe, dann über die Thiere in Haus und Hof für die Schüler der IV., III., II. und I. Classe in der Weise, daß die leichteren sachlichen, logischen und sprachlichen Bestimmungen den untern, die schwereren den obern Classen zufallen. Das II. Heft enthält „die Stilübungen mit angelehnter Grammatik für alle vier Classen der Volksschule im Anschlusse an den im I. Heft ausgeführten Anschauungsunterricht. Dieselben Gegenstände sollen hienach auf jeder Stufe angeschaut, und mündlich wie schriftlich von Classe zu Classe eingehender beschrieben werden, bis in der Oberclasse die vollständige Kenntnis und die freie stilistische Darstellung des betreffenden Gegenstandes in Aufsatz-, Brief- und andrer Form erreicht ist. Ein fein und künstlich ausgedachter, aber mühsam und nicht ohne Ermüdung auszuführender Lehrgang.

Wenn nun in diesen Handbüchern der Anschauungsunterricht auf die ganze Schulzeit ausgedehnt wird, so ist es eine nichts besagende Willkür, für die Unterclasse noch einen „eigentlichen Anschauungsunterricht“ vorzubehalten. Es bleibe dabei, daß Anschauung die Grundlage des ganzen Volksschulunterrichts, daß dieser durchaus anschaulich, nie abstract begrifflich sein soll. Ein besonderer Anschauungsunterricht für die Unterclasse ist hinfällig. Er hat seinen Dienst gethan, wenn der Grundsatz der Anschaulichkeit im ganzen Volksschulunterrichte zur Geltung gebracht ist. Das Wahre an der Sache muß bleiben, der falsche Name mit dem daran hängenden Falschen des Inhalts und der Form soll verschwinden. Man hat zwar gemeint, auf den Namen komme es nicht an. So kann man überhaupt nur in Deutschland sprechen, wo schon seit zwei Jahrhunderten eine Vernachläßigung der Sprache, eine Gleichgültigkeit gegen Echtheit der Form und Wahrhaftigkeit des Ausdrucks, wie kein Volk der Welt sie aufweist, namentlich bei Gelehrten und Gebildeten herrscht. Daß es auf Namen und Wort nicht ankomme, sollte jedenfalls kein Lehrer sagen, welcher weiß, was der Hauptsatz der neuern Methodik bedeutet und verlangt: von der Sache zum Wort, vom klaren Inhalt zum bestimmten Ausdruck. Allgemein zugestanden ist aber von jedem der Sache Nachdenkenden, daß jener Name die damit bezeichnete Sache nicht decke. Anschauungsunterricht könnte auf gut deutsch nichts anderes sein, als Unterricht

im Anschauen. Pestalozzi hat auch von einer Anschauungskunst, einer Kunst, die Grundgestalt der Dinge zu erkennen, zu erfassen, zu behalten gesprochen. Aber der bis heute sog. Anschauungsunterricht ist leider nicht einmal überall und immer ein Unterricht auf Grund wirklicher, unmittelbarer Anschauung. Reden die Theoretiker von einem mittelbaren, von einem historischen oder erzählenden Anschauungsunterricht, so ist das geradezu ein Anschauungsunterricht ohne wirkliche Anschauung. Wie denn auch thatsächlich der sog. Anschauungsunterricht allermeist ohne alle oder wenigstens ohne genügende Anschauung mit bloßen Worten, Namen, Kategorien und Begriffen, mit viel Verstandesbeize wohl, aber mit wenig Augensalbe gegeben wird. Es spricht freilich einer dem andern nach, der Anschauungsunterricht sei „erstens Bildung der Sinne, Uebung des Anschauungsvermögens." Aber Sinnenbildung ist gar nicht Aufgabe der Schule, sondern des natürlichen, gewerblichen und künstlerischen Lebens. Und wo solche Sinnenbildung, Bildung des Gesichts-, des Gehör-, des Tastsinns fach- und schulmäßig erzielt werden soll, da muß ihr so viel Zeit, Fähigkeit und Uebung von Seite des Lehrenden und Lernenden gewidmet werden, wie die Volksschule sie nicht auftreiben kann. Denn was sind einige halbe oder ganze Stunden in der Woche für solche Uebung? Und was kann erzielt werden in einer Schule von 50—100 Kindern? Wo ist es da möglich, den Gegenstand oder das Bild so groß, so deutlich, so von allen Seiten und namentlich so lange und so oft den vielen Kindern vor die Sinne zu bringen, daß die hintersten wie die vordersten, die blöden wie die aufgeweckten ihn genau warnehmen, anschauen, zum klaren innern Bild in sich aufnehmen könnten? Zu einem sinnigen, völligen, fruchtbaren Anschauen gehört Zeit, Ruhe und Nähe. In hunderten von Schulen, die wir inspicirt haben, ist es uns kaum einmal vorgekommen, daß ein Gegenstand nahe und lange genug allen Schülern vorgehalten worden ist. Allermeist geht der Gegenstand nur wie ein Meteor vorbei und nicht von „der Sache zum Worte," sondern von Worten zu Worten geht es mit Vorsprechen und Nachsprechen weiter, mehr zerstreuend als sammelnd und uneingedenk des Spruches: Reden können ist gut, Schweigen können ist besser. Unterricht im Anschauen ist denn überhaupt eine Unmöglichkeit für die Schule, daher spreche sie, welche eine Hüterin und Lehrerin der Sprache sein soll und will, auch nicht von Anschauungsunterricht. Es ist schon schwer genug, einigermaßen fruchtbaren Unterricht auf Grund von wirklicher Anschauung mit gegenwärtigen Anschauungsmitteln zu geben; denn das erfordert eine solche Herrschaft über den Stoff und die Sprache, eine solche Durchbringung des Gegenstandes und ein solches Durchdrungensein von ihm, eine solche Klarheit und Bestimmtheit, wie nur die freudigste Hingebung, die sorgsamste Vorbereitung und die unverdrossenste Uebung sie geben kann. Vollends ohne äußere Anschauungsmittel doch innerlich anschaulich erzählend oder beschreibend zu unterrichten, ist eine Gottesgabe, welche unter zehn Lehrern kaum einer hat. Für's praktische Schulleben kommt noch in Betracht, daß, was schon Diesterweg in seiner „Kleinkinderschule" beklagt hat, an die jüngsten Classen, denen der sogenannte Anschauungsunterricht zugewiesen ist, meistens gerade die jüngsten, unerfahrensten und unfertigsten, ungeduldigsten und unruhigsten Lehrer kommen, welche, je näher sie selbst noch dem Kindesalter stehen, desto weniger in die Natur und Fähigkeit des Kindes sich versetzen können. Daß die Meister des modernen „Anschauungsunterrichts", daß die Virtuosen im Unterrichten, daß Männer, welche von der Thatkraft, Verstandesschärfe und Geistesklarheit eines Diesterweg ihr einfaches oder zwiefaches Theil bekommen haben, mit fähigen, nicht zahlreichen Schülern durch jene „Geistesgymnastik" an Sinnen, Verstand und Sprache Außerordentliches erzielen können, ist nicht zu bezweifeln. Aber im großen Ganzen darf wohl von dem literarischen und schulmäßigen Betrieb des Anschauungsunterrichts gesagt werden: viel Geschrei und wenig Wolle.

Wenn es denn gut sein wird, von demselben „mäßiglich zu halten," so soll, ob auch der unzutreffende Name aufzugeben ist, die Sache selbst nicht unterschätzt, geschweige abgethan sein. Unterzubringen ist dieselbe jedenfalls unter den Sprachunterricht und nicht unter den Realienunterricht, da, wie allgemein anerkannt ist, in der Unterclasse, wohin allein die Sache gehört, die Bereicherung mit stofflichem Wissen nicht erstrebt werden kann und soll. Ihre Aufgabe ist „Weckung und Ausbildung des kindlichen Sprachlebens" durch Besprechung und Beschreibung anschau-

barer, wissenswerther und Anziehungskraft beweisender Gegenstände. Sprach- und damit Verstandes- und Gemüthsbildung auf Grund wirklicher oder guter bildlicher Anschauung (wie solche durch die ganze Schul-, ja Lebenszeit nothwendig ist für alles richtige und tüchtige Auffassen) — das ist gleich von dem Eintritt in die Schule an ernstlich und methodisch zu betreiben. Etliche besondere ganze oder halbe Stunden wöchentlich müßen für „Sprachübungen" ausgesetzt werden neben dem Unterricht in der biblischen Geschichte, im Schreiben, Lesen, Zählen und Singen. Die Form für diese ersten Sprech- (und Denk)-übungen sind die freien, die Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit der Schüler anregenden Lehrgespräche. Die Stoffe dazu werden am sichersten, ohne daß der Lehrer selbst schlechthin und immer daran zu binden wäre, der Fibel und dem ersten Lesebüchlein entnommen, welche beide freilich auch nach diesem Gesichtspunct wohl eingerichtet sein müßen. So lange solche nicht vorhanden sind, muß sich der Lehrer einen genauen Lehrgang selbst entwerfen. Für die Ordnung des Stoffes, welcher im dritten Schuljahr immerhin die Elemente der Realien in sich aufnehmen wird, hat der bisherige „Anschauungsunterricht" den sichern Grundriß in Schule, Haus, Wohnort und Umgebung, sowie in der Reihenfolge der Jahreszeiten genugsam herausgearbeitet. Mit „gemüthlichen" Tändeleien, mit Kleinigkeiten und Alltäglichkeiten, die das Kind nicht erst in der Schule kennen und nennen zu lernen hat („die Kuh hat 2 Hörner, 4 Füße, 2 Ohren, 2 Augen und einen Schwanz!"), mit dem, was zur Bilderbuchunterhaltung in der Kinderstube gehört, darf die edle Zeit und der heilige Ernst der Schule nicht vergeudet, des Kindes Empfänglichkeit nicht abgestumpft werden. Es darf aber auch nicht überreizt und überfrüht werden durch ein Collegium logicum in Graßmanns Manier oder durch sonst grammatischen, naturwissenschaftlichen und poetischen Unrath.

Wo möglich werden die den „Sprechübungen" zu Grunde zu legenden Gegenstände in Natur vorgestellt und langsam und deutlich Bank für Bank bis zur hintersten vorgezeigt. Sind es kleinere Gegenstände, so sollten sie stets in Mehrzahl beigeschafft und zum Anschauen ausgegeben werden. Der Lehrer muß darauf halten und sich die Ueberzeugung verschaffen, daß alle Kinder den Gegenstand gesehen oder vor Augen haben. Was nicht in Natur beigebracht werden kann, muß im Abbild erscheinen, am besten im Modell, das den Gegenstand von verschiedenen Seiten zeigen läßt, oder in der Zeichnung. Eigentlich sollte jeder Lehrer zeichnen können und zwar frei an die Wandtafel, was mehr und mehr im Seminar und in der Fortbildung nach dem Seminar geübt werden muß. Kann ein Lehrer den Gegenstand der Beschreibung oder Erzählung vor den Augen der Kinder entstehen lassen, so ist das, auch bei minder vollkommener Ausführung, besser als die Vorhaltung auch des besten fertigen Bildes. Ein strebsamer Elementarlehrer wird neben der Uebung im Zeichnen die Anlegung einer Bildersammlung zum Zweck seiner Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsertheilung nicht versäumen.

Leider haben wir so wenig gute, eigentlich gar keine guten Bilder für die Schule. Was bisher für den „Anschauungsunterricht" veröffentlicht worden ist, genügt weder nach Form noch nach Inhalt. Die Schreiberschen Bilder, welche in Eßlingen fabricirt werden, sind nur theilweise brauchbar, großentheils zu hölzern und unlebendig, auch theilweise zu klein und überladen für den Massenunterricht. Mehr für letztern durch ihre Größe geeignet, auch im ganzen ziemlich gut ausgeführt erscheinen die 42 Bilder für den Anschauungsunterricht in Schule und Haus von Wagner, Dresden bei Naumann (zu dem Lesebuch von Berthelt, Jäkel u. s. w. nach der Normalwörtermethode). Die meisten dieser Gegenstände können aber in Natur vorgeführt werden und bedürfen daher keiner Abbildung. Die einst durch Bormann eingeführten „Sechszehn Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, gezeichnet von E. Wilke," erscheinen gegenwärtig „nach pädagogischen Vorschlägen von Heinemann in Wolfenbüttel neu gezeichnet von A. Toller in Leipzig, in lithographischem Farbendruck von Straßberger daselbst, Braunschweig bei E. Wreden." 16 Tafeln für 8 Mark. Die Bilder sind zwar vereinfacht, im einzelnen natürlicher, aber doch ist noch immer zu vielerlei auf einem Blatte zusammengestellt, und das Format für größere Schulräume zu klein. Ganz das Gleiche ist zu sagen von den sechs etwas größern Blättern „Neue Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht" von Se-

minarlehrer **Strübing**, Berlin bei Winkelmann und Söhne, zu 1½ Thaler (1861). Diese „Gruppenbilder“ geben keine wahre, naturgemäße Anschauung weder im einzelnen noch im ganzen. Sie mögen einigermaßen zum Anhaltspunct oder Ausgangspunct eines Lehrgesprächs dienen, aber sie werden meist noch mehr dazu helfen, daß der Unterricht (wie es der landläufige sogenannte Anschauungsunterricht fast immer thut) die Kinder unruhig und zerstreut macht. Nicht wesentlich besser, noch für den Classenunterricht brauchbarer sind die „Bilder zum Anschauungs- und Aufsatzunterricht“ von **Schuhmacher** und **Cüppers** in Brühl mit Anleitung zum richtigen Gebrauch. 3 Aufl. Bonn 1874. Möchte die deutsche Kunst sich endlich nach Gebühr der deutschen Schule annehmen! **H. Merz.**

Anstand (inclus. Höflichkeit). — Anstand, d. h. ein zur Natur gewordenes Benehmen, das wohl ansteht, das mit dem innern Wesen, der innern Würde harmonirt und sie äußerlich repräsentirt, ist eine Tugend, deren Analyse uns zunächst darauf führt, ein natürliches und ein conventionelles Moment zu unterscheiden. Ein natürlicher Anstand, ein Bewußtsein von dem, was sich schickt und was nicht, findet sich bei allen Völkern, sobald sie sich über die thierische Rohheit und Wildheit erhoben haben. Derselbe ist wesentlich negativer Art, sofern gewiße Dinge einem reinen Naturinstincte gemäß für unanständig gelten. Der conventionelle Anstand dagegen ist positiv, er fordert, daß ich mich so oder so kleide, ausdrücke, den und den Besuch mache u. dgl. Dieser ist zu jeder Zeit, bei jedem Volke, auf jeder Culturstufe und in jeder Gesellschaftsschichte wieder anders bestimmt. Möglicherweise kann der conventionelle Anstand sich vom natürlichen so weit entfernen, daß jener Dinge fordert, für die sich im natürlichen Anstandsgefühl auch nicht das geringste Motiv mehr findet, und dagegen Dinge gestattet, die dem natürlichen Gefühl schlechthin unanständig erscheinen; aber doch muß auch der conventionelle Anstand immer seine Wurzel in etwas Natürlichem und Gemeinsamem haben, sonst hört er überhaupt auf Anstand zu sein. Wird so der Gegensatz des Natürlichen und Conventionellen zu einem bloß relativen, so tritt dies noch stärker in Folgendem zu Tage. Was wir natürlichen Anstand nennen, ist bereits mehr als Natur, es ist Ueberwindung und Niederhaltung der Natur durch die Sitte, Ueberwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere; folglich ist er etwas wesentlich sittliches, eine im geselligen Leben sich manifestirende, demselben einen edleren Charakter verleihende Art, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen. Der Anstand duldet z. B. nicht das Auflodern des Zornes, nicht den Ausbruch irgend einer Leidenschaft, und wenn er auch die böse Wurzel nicht aus dem Herzen reißen kann, so ist doch das Gesetz des Anstandes eine Zucht, die, indem sie den Ausbruch des Bösen verhindert, auch wider das Böse im Innern selbst ankämpft. Wer unlauteren Herzens ist, den allerdings macht der Anstand zum Heuchler, die feine Weltsitte wird bei ihm zur Falschheit; wer aber aufrichtig ist, den bringt das Gesetz des Anstandes zur Besinnung auf seine Pflicht, es hilft dem Geiste das Fleisch meistern; was zunächst nur äußere Nöthigung war, das macht er innerlich wahr. Ist es einem Gewissenssache, die persönliche Würde, die er als Mensch, als Christ zu haben sich bewußt ist, auch consequent zu behaupten und sie eben dadurch sich zur andern Natur werden zu lassen, so wird er im eigenen Hause wie draußen durchaus anständig auftreten. Jene Würde befreit ihn allerdings nicht von Naturtrieben, Naturbedürfnissen, Naturprocessen; aber sie gebietet ihm, alles in dies Gebiet Fallende keusch zu verhüllen. Und selbst was weder sündig noch aus Schamhaftigkeit zu verhüllen ist, kann als ein nicht überwundenes Natürliches den Anstand verletzen, wenn es nämlich den Charakter einer Bequemlichkeit an sich trägt, der sich Jeder für sich ungehindert hingeben kann, die aber, sobald wir jemand gegenüberstehen, dem wir Achtung schuldig sind, und an dessen Achtung uns etwas liegt, überwunden und beseitigt werden muß; denn diese Achtung fordert, daß ich mich nicht in schlaffer Natürlichkeit, sondern gleichsam in meinem bessern Ich, also auch äußerlich in einer Figur vor ihm sehen lasse, die der Stellung entspricht, worin ich wünsche, daß er sich meine Person vorstellt. Dies führt übrigens bereits auf ein weiteres, besonderes Moment, das sich als *ästhetisches* dem sittlichen anschließt, und vornehmlich im geselligen Leben seine Anwendung findet. Hier ist nur das Schöne auch das Anständige; das Sittliche muß, wenn es sich selbst vollenden soll, auch die schöne Form annehmen. Daher muß auch, z. B. je mehr

eine gesellige Vereinigung, wie ein Festmahl u. dgl., einen festlichen Charakter hat, um so mehr das Schöne in allem, was hier zusammenwirkt, in der Festkleidung, in der Decoration des Locals u. s. w. hervortreten; darf doch selbst Rede und Musik, also die Kunst, nicht fehlen: das alles ist nicht überflüssige Zuthat, es ist Forderung des Anstandes, weil es das Schöne ist, das hier mitwirken soll. Daher ist das Lob des Anständigen ebenso sehr das niederste und erste wie das letzte und höchste; mit der Beobachtung des Anstandes fängt des Lebens Veredlung an und ebenso vollendet sich die Sittlichkeit in der schönen Form; ohne das Schöne wird jene zu einem abstoßenden Rigorismus. Unter diesen Gesichtspunct fallen darum auch eine Menge Aeußerlichkeiten, die der Rigorist wie der Cyniker verachtet; dieser meint, auch mit ungekämmtem Haar, auch mit beschmutztem Hemdkragen sei er dennoch ein vortrefflicher Christ. Er ist es nicht, denn er überwindet nicht das roh Natürliche durch das Gefühl der Würde, der das Aeußere wenigstens nicht widersprechen soll; es mangelt ihm die Achtung vor sich und dem Nebenmenschen. — Nur als eine Rubrik des Anständigen ist die Höflichkeit anzusehen; eigentlich: die Beobachtung der Hofsitte im Gegensatze zum Plebejischen, also im wesentlichen dasselbe wie die Urbanität im Gegensatze zur Rusticität. Vom Anstand unterscheidet sich die Höflichkeit, wie vom Unanständigen, von der Schamlosigkeit die Grobheit. Sie verlangt nicht nur im allgemeinen, daß man sich nicht dem Natürlichen überlasse, also nicht sage und thue, was einem einkommt, sondern fordert specieller, daß man einem andern wo möglich nichts unangenehmes oder widriges sage, daß man ihn die eigene Ueberlegenheit nicht absichtlich fühlen lasse, ihm vielmehr in so weit Ehre anthue, als dies nicht zur Unwahrheit, zur Täuschung oder, wenn er sie merkt, zum Hohne wird. Für das hiedurch bestimmte Benehmen hat die Sitte eine Menge Formen festgestellt, die sich der Höfliche aneignen muß. — Daß die Werthschätzung des äußeren Anstandes und der Höflichkeit dem Geiste des Christenthums und der Bibel durchaus gemäß ist, beweisen Hauptstellen wie Phil. 4, 8. 1 Tim. 2, 9. 1 Kor. 13, 4. 5. Röm. 12, 10. 1 Petr. 2, 17., wie vielfache Stellen der beiden pädagogischen Hauptbücher des A. T., der Proverbien (z. B. 25, 17) und des Buches Sirach (21, 29. 31, 12 ff. 32, 6. 10—13.).

Ist hiemit die sittliche Taxation des Anstandes und der Höflichkeit festgestellt, so ergiebt sich die pädagogische Folgerung von selbst. Sie gilt in Bezug auf das natürlich Anständige um so mehr, als, wenn darauf nicht sorgfältigst gesehen wird, nicht nur ein pöbelhaftes Benehmen überhaupt, sondern geradezu Unsittlichkeit entsteht; für das Kind entwickelt sich die geschlechtliche Scham zuvörderst nur aus der Pflege des Anstandsgefühls (s. die evang. Pädag. von Palmer). Was aber die conventionellen Anstandsformen betrifft, so fallen zwar viele derselben für das Kind von selber weg, weil es gar noch nicht in die Lage kommt, sich ihrer zu bedienen; aber gleichwohl muß damit schon in früher Jugend ein Anfang gemacht werden. Also erstlich ist alles irgend unanständige schlechtweg nicht zu dulden in Reden oder Handlungen; zu unvermeidlichen Natürlichkeiten muß das Kind schon frühe in's Verborgene sich stille zurückzuziehen gewöhnt werden; es muß jedes sogleich nach dem Aufstehen vollständig sich ankleiden und darf nur so beim Familienfrühstück erscheinen; es darf keine Rohheit im Ausdruck, kein gemeines Scheltwort, kein heftiges Auffahren des einen wider das andere geduldet werden. Nur wird in dem allem Wort und Zucht vergeblich sein, wenn etwa die Eltern selbst oder der Lehrer nicht mit gutem Beispiel vorangehen. Ein ungewaschenes Hemd oder Gesicht des Lehrers, ein Loch in seinem Ermel, das Umherschlurken in zusammengetretenen Hausschuhen, seine plumpe Redeweise, sein linkisches, sei es serviles, sei es trotziges Gebaren, wenn der Vorgesetzte eintritt, eine Scene zwischen Collegen, zwischen einem schulmeisterlichen Ehepaar, die auf dem Gange hörbar ist — das sind lauter Dinge, über die der ordentliche Schüler denken muß, was er nicht sagen darf, an denen aber der unordentliche sich ein wirksames Exempel nimmt. Die positiven Anstandslehren sofort werden sich sehr einfach, aber in unermüdeter Wiederholung an's tägliche Leben anschließen, ohne daß es eines Complimentirbuches bedürfte. Das Kind darf nicht ausgehen, ohne zuvor vor der Mutter oder ältern Schwester sich gestellt zu haben, ob Haar oder Hemdkragen in Ordnung, kein Loch im Ermel oder Beinkleid, Gesicht und Hand gewaschen ist; es darf nicht zu

Bette gehen, ohne „gute Nacht“ gesagt zu haben, bekommt keinen Apfel, keinen Teller Suppe, ohne ordentlich darum gebeten zu haben; es muß die eintretenden Hausfreunde oder Gäste grüßen, muß ebenso grüßen, wem es von Bekannten begegnet; der blöde Knabe darf nicht bei Seite sehen oder den Rücken kehren, wenn ihn jemand, auch ein Unbekannter, fragt; der lebhafte, leicht erregbare aber darf ebenso wenig lärmend hereinfahren oder, wenn ihm etwas nicht nach Wunsche ist, darob aufschreien; insbesondere darf der Knabe bei Tische nicht laut sein, mit seinem Essen nicht spielen, nicht den Ellbogen auflegen, sein Kleid nicht beschmutzen; hat er Kameraden zum Besuch, so muß er, auch wenn es ihn sauer ankommt, sich ihnen widmen, muß überhaupt lernen, den Gast als Gast mit Aufmerksamkeit behandeln. Sind andere Gäste da, oder wird auch nur im Familienkreise die Unterhaltung von den Erwachsenen geführt, so darf das Kind nicht dreinreden was ihm einfällt, soll auch nicht mit seinem Wissen einen Beitrag zur Unterhaltung geben wollen, wenn man es nicht reden heißt; ebenso wenig aber auch in Gegenwart eines dritten einem andern etwas in's Ohr flüstern. Auch die Körperhaltung im Sitzen, Stehen und Gehen fällt unter das Gesetz des Anstandes. Ob dazu besondere Exercitien, etwa unter Anleitung eines Tanzmeisters nöthig seien, wird in spätern Artikeln, die die Leibesübung betreffen, erörtert werden; wir glauben, was den Anstand betrifft, sollte eine gebildete Mutter solcher Hülfe kaum bedürfen.

Noch ist die Bemerkung nicht überflüßig, daß, wenn wir oben Urbanität und Rusticität einander gegenüber stellten, darum nicht unsere Meinung ist, als sei die Erziehung zum Anstande nur Sache der höheren Classen, wie dies in früheren Jahrhunderten, wo der Ritter dem Bürger und Bauer gegenüberstand, allerdings verstanden wurde. C. H. Zeller hat in seinen „Lehren der Erfahrung“ (1. Aufl. III. S. 150 ff.) sehr gut auch dem Volks- und Armenschullehrer die Bedeutung dieses Gegenstandes und die richtige Art, den Zweck zu erreichen, vorgestellt. Der Bauerjunge braucht keine Redensarten aus dem Salon zu lernen, aber alles, was oben als zum Anstand erforderlich bezeichnet worden ist, muß auch von ihm gefordert und kann bei ihm erzielt werden. Es macht einen ungemein erfreulichen Eindruck, wenn beim Eintritt in eine Dorfschule alsbald die Anständigkeit in Kleidung und Haltung, der diesem Völkchen mundgerechte, aber frische Gruß, das bescheidene, aber darum nicht verschüchterte Benehmen des Lehrers pädagogische Tüchtigkeit uns verräth; ob der Fremde, der durchs Dorf geht, freundlich gegrüßt wird und Bescheid erhält oder nicht, das läßt oft einen sichern Schluß machen auf die Tüchtigkeit der Ortspädagogen. Unserem Volk, namentlich in Schwaben, ist allerdings ein geräuschvolleres Benehmen zur Gewohnheit geworden; der Bauer, der seinem Pfarrer auf dem Studirzimmer etwas zu berichten hat, spricht auch da fortissimo, wie er in der Kirche und im Wirthshause stets ff singt; aber ebenso ist es erfahrungsgemäß, daß alle diejenigen, welche religiös erweckt sind und in christliche Gemeinschaftskreise kommen, dieses lärmende Wesen vollständig ablegen und manierlich werden, — ein Beweis, wie auch die Rusticität, ohne sich zur Urbanität im specifischen Sinne hinaufzuschrauben, dennoch durch die sittliche Macht des Christenthums zum natürlichen Anstande sich veredelt.

Schließlich wird man im ganzen damit einverstanden sein müßen, wenn die Pflege des Anstandes vornehmlich den Frauen zur Pflicht gemacht wird. Zwar wissen wir die Männer darum nicht von der Aufmerksamkeit in dieser Richtung zu dispensiren; der Mann soll den Verstoß gegen den Anstand, überhaupt das Unschöne ebenso bestimmt warnehmen und ebenso widrig empfinden, wie die Frau; aber bei ihm wird dies mehr Folge der Bildung, bei der Frau mehr natürliches Gefühl sein, nur bedarf auch dies der Bildung, wenn nicht aus dem Anstand eine Zwangsjacke oder eine Lächerlichkeit werden soll. Und wie in Bezug auf den Erzieher, so erscheint uns auch in Bezug auf den Zögling die geschlechtliche Differenz weniger groß als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist. Das Mädchen hat mehr natürliches Anstandsgefühl, es folgt instinctmäßig dem Trieb, zu gefallen; bei dem Knaben besteht das Correlat hievon in der Furcht, ausgelacht zu werden, und gerade diese Furcht macht ihn blöckisch. Nun ist zwar bei dem Knaben, wie bei dem Manne nicht in der Art der ganze persönliche Werth durch das Gefällige der Erscheinung bedingt,

wie dies vom Mädchen, vom Weibe gilt; der Mann kann den Mangel daran durch andere Eigenschaften vergessen machen, das Weib niemals. Aber daraus folgt nun weder ein gradueller noch ein specifischer Unterschied, den die Erziehung zum Anstand zwischen der Behandlung des Knaben und des Mädchens zu machen hätte; diese ist für beide die gleiche; daß der Unterschied im anständigen Benehmen beider zu seinem Rechte komme, dafür sorgt die Natur und das Leben.

Ansteckung, s. Beispiel.

Anstellung ist die förmliche Uebertragung einer selbständigen Bedienstung. In dem Worte „Uebertragung" liegt, daß der Angestellte von irgend einer Seite her ein Mandat erhält und nicht etwa dasselbe von Hause aus (durch Geburt, Erbschaft ꝛc.) besitzt, oder durch's Loos erhalten hat. Der Ausdruck „Bedienstung" aber bezeichnet, daß es sich dabei nicht von einem vorübergehenden Auftrag, sondern von einem ständigen Geschäft handelt. Wesentlich ist ferner der Beisatz „förmlich". Eine Anstellung läßt sich ohne gewiße Förmlichkeiten nicht denken. Die Anstellung wird in dieser Beziehung bestimmt entgegengesetzt der vorübergehenden Verwendung von solchen Dienern, welche ohne weitere Förmlichkeiten, oder mit Kündigung auf kurze Frist gehen und kommen, wie nicht bloß Knechte, Mägde, Lehrgesellen und Gehülfen, sondern auch Amtsverweser aller Art. Bei der Anstellung findet nicht bloß ein Wechselverhältnis von Forderung und Leistung zwischen dem Angestellten und Anstellenden statt; sondern es gehört wesentlich dazu, daß die näheren Bestimmungen dieses Verhältnisses urkundlich verzeichnet oder dasselbe durch einen förmlichen Act versiegelt werde. Dies geschieht in Privatverhältnissen durch Contracte, in den Verhältnissen des öffentlichen Dienstes durch die verschiedenen hieher gehörigen Acte und Urkunden (Berufung, Präsentation, Bestätigung, Anstellungsdecret mit Uebergabe der Competenz, Beeidigung, Amtseinweisung, Dienstvorschrift oder Instruction). Eine wirkliche Anstellung im öffentlichen Dienst muß durch die genannten Acte, oder einzelne derselben, jedenfalls durch ein Anstellungsdecret consignirt sein. An die förmliche Anstellung knüpft sich dann die Theilnahme an den für öffentliche Diener conventionell oder gesetzlich bestehenden Rechten und Vortheilen. Daher ist auch das durch die „Anstellung" gebildete Verhältnis seinem Wesen nach ein festes und dauerndes; das Interesse des Amtes selbst fordert, daß das Verhältnis ein dauerndes sei und nicht so schnell wieder sich löse. Man unterscheidet zwar zwischen fixer, bleibender, definitiver Anstellung einerseits und einer widerruflichen, provisorischen oder einer Anstellung auf Probe andererseits. Allein auch bei Stellen der letztern Art ist doch der Sinn der „Anstellung", wo sie erfolgt, der, daß der Diener nicht bloß ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Verhältnis zu seiner Stelle eingehe; und es findet dabei nur eine deminutio derjenigen Dienstrechte statt, welche für angestellte Diener genießen. Eine solche Anstellung ist also nicht eine weniger förmliche oder dauernde, wohl aber eine solche, welche dem Bediensteten geringere Rechtsansprüche und eine weniger gesicherte Stellung gewährt.

Ein weiteres wesentliches Moment in dem Begriff der Anstellung ist, daß die Bedienstung, in die der Angestellte eintritt, ein selbständige sei, im Unterschied von der Stellung z. B. eines Dienstboten gegenüber seiner Herrschaft, eines Lehrlings gegenüber dem Meister. Der Angestellte bewegt sich unbeirrt von fremder Einsprache in einem bestimmten Kreise mit Freiheit, Selbständigkeit und ebendamit unter eigener Verantwortung.

Es bedarf wohl keiner nähern Ausführung, um nachzuweisen, daß vorstehende Begriffsbestimmung bei den Dienern der Schule jeder Kategorie zutrifft. Angestellt nennen wir einen Lehrer, sofern er förmlich in eine selbständige Lehrthätigkeit eingesetzt ist. Als angestellt sind also zu betrachten: Lehrer an öffentlichen und Privatschulen aller Art, sofern ihnen unter Beobachtung der gesetzlichen oder conventionellen Formen eine selbständige Bedienstung übertragen ist. Als nicht unter diesen Begriff fallend müßen angesehen werden: Amtsverweser, Lehrvicare, Assistenten, Repetenten, Lehrgehülfen und Provisoren. Ebenso erscheint die Anstellung als nicht vollzogen, so lange dieselbe auf Probe stattfindet, wie es in Bayern bei allen Staatsdienern in den ersten 3 Jahren der Fall ist. In Preußen erfolgt die erste Anstellung der Volks-

schullehrer, wenn sie die Anstellungsprüfung nicht mit ausgezeichnetem Prädicat erstehen, für die ersten 2—3 Jahre stets auf Probe.

Legen wir nun die in dem Begriff der Anstellung liegenden Momente nach der gegebenen Definition mit Beziehung auf die verschiedenen Classen der Schuldiener auseinander, so entsteht uns wesentlich eine gedoppelte Aufgabe: 1) den Act der Anstellung nach seinem Ausgangspunct, seinen Voraussetzungen, seiner Form und Ordnung darzustellen; 2) die dadurch geschaffene Stellung des Bediensteten näher ins Auge zu fassen.

Was den Act der Anstellung betrifft, so fragt sich zuerst, wer stellt an, sodann wer wird angestellt, endlich in welcher Form und Ordnung geschieht die Anstellung?

Die Uebertragung einer öffentlichen Schulstelle geschieht — mit welchem Recht, darüber s. d. Art. „Besetzungsrecht“ — 1) durch Ernennung der vollziehenden Staatsgewalt, sei diese nun das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine diesem untergeordnete Staatsbehörde; 2) durch einen Wahlact der bei Besetzung der Stelle zunächst Betheiligten, seien es nun Privatpatrone oder Schulcollegien oder Ortsbehörden oder ganze Bürgergemeinden; 3) durch ein gemischtes System. Am natürlichsten geschieht die Uebertragung — und dies ist auch der historische Hergang der Sache — durch den, der die Stelle fundirt hat und den Diener bezahlt. Dieses einfache System bestand, so lange die Verhältnisse noch einfacher waren; es mußte aber verlassen werden, seitdem zu Bezahlung eines Schuldieners mehrere Theile (Patron, Staat, Kirche, Gemeinde) zusammenzuwirken anfiengen, und die Anforderungen an die Lehrer in einer Weise sich steigerten, daß der nächste und natürlichste Collator sich nicht mehr allein ein Urtheil über die Befähigung des Anzustellenden zutrauen konnte, seitdem endlich die Ueberzeugung herrschend wurde, das gesammte Unterrichtswesen sei nicht bloß eine locale, sondern eine Staatsangelegenheit und es könne daher die Staatsregierung bei Anstellung der Lehrer nicht gleichgültig zusehen. Je complicirter in dieser Richtung die Verhältnisse wurden, desto mehr trat in Betreff der Uebertragung von Schulstellen ein gemischtes System ein. Die Mischung ist aber eine verschiedene, je nachdem die Staatsgewalt oder die localen Interessen das Uebergewicht haben. Am stärksten sind die localen Interessen da vertreten, wo die Mitwirkung der Staatsgewalt nur darin besteht, daß sie über die Form der Wahl zu cognosciren hat, und die Bestätigung nur dann verweigern kann, wenn die Wahl auf eine den bestehenden Verfügungen widersprechende Weise geschehen ist; so im Canton Waadt und in Baselland. Umgekehrt tritt die Staatsregierung mit ihrer Betheiligung da am entschiedensten auf, wo die örtlich Betheiligten auf das bloße Bitten beschränkt sind, wie dies in Württemberg der Fall ist. In geringerem Grade ist dies der Fall, wo, wie in Sachsen-Weimar und Braunschweig, im Königreich Sachsen, den Localbehörden gestattet ist, sei es in Folge einer mit dem designirten Volksschullehrer anzustellenden Probe oder nicht, gegen diesen etwaige Einwendungen und Bedenken vorzubringen, wobei sich die Regierungsbehörde die Entscheidung vorbehält. Noch etwas mehr tritt die Regierungsgewalt zurück in Frankreich, wo der Gemeinderath aus einer ihm durch die Unterrichtsbehörde (akademischen Rath) vorgelegten Liste von wahlfähigen Candidaten, oder auf Präsentation geistlicher Behörden einen Schullehrer ernennt, der akademische Rath des Departements die Wahl prüft, ob sie dem Gesetze gemäß ist, und wenn nicht, d. h. wenn die Wahl auf eine nicht in der Liste enthaltene Person gefallen ist, Vorsorge für eine andere Wahl trifft. Die Bestätigung ist unter allen Umständen dem Minister des öffentlichen Unterrichts vorbehalten.

Eine besondere Erwähnung verdient das an Privatanstalten gewöhnliche, bei der älteren Einrichtung der Schulen aber allgemein gangbare Verfahren, wornach der Lehrer von dem Schulvorstand angestellt wird. Bei der alten Schuleinrichtung erschien der Lehrer als Meister (Schulmeister), seine Mitarbeiter als in seinem Dienste stehende Gehülfen oder Gesellen. Er entließ und stellte sie an nach Bedürfnis, auf Kündigung, wie er selbst auch auf Kündigung angestellt war. Man hielt auf regelmäßige Lehrzeit wie in den Zünften. Von daher erhielt sich bei vielen Anstalten bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die Uebung, daß der Rector die Lehrer und Col-

legen berief, oder ihm wenigstens die Hauptstimme dabei zukam. Bei längerer Amtsführung eines solchen Rectors prägte sich allmählich auf diese Weise der Schule ein bestimmter Charakter auf, der wohl ein sehr einseitiger, aber auch ein sehr wohlthätiger, der Anstalt sehr förderlicher sein konnte, wie denn die Geschichte der Pädagogik von solchen Schulen weiß, welche bei dieser Einrichtung unter einem Rector berühmten Namens sich Jahrzehende hindurch eines ausgebreiteten Rufs erfreuten. Es fällt in die Augen, daß diese Einrichtung, bei der alles auf der Persönlichkeit des Rectors ruhte, die Schule selbst die Gestalt eines Privatunternehmens annahm, nur zu einer Zeit bestehen konnte, in welcher der Unterricht noch nicht als eine Staatsangelegenheit, sondern lediglich als Sache der Gemeinden und Corporationen betrachtet wurde, und daher ein geordnetes Prüfungs-, Anstellungs- und Beförderungssystem nicht bestand. Der Grundsatz indessen, daß bei Besetzung von Lehrstellen an umfassenderen Anstalten, Gymnasien, Lyceen, Schullehrerseminarien &c. dem Vorstand der Anstalt eine gewiße Mitwirkung eingeräumt werde, verdient, mag das Recht der Besetzung sonst zustehen wem es will, alle Beachtung. Nur scheint uns diese Mitwirkung darauf beschränkt werden zu sollen, daß der Rector über die Bedürfnisse der Anstalt bei jeder Besetzung einer Stelle gehört werde und seine Wünsche der besetzenden Behörde vortrage.

Wo der moderne Staat die Aufsicht und Fürsorge für den Unterricht und die Erziehung der Jugend auf allen Stufen als seine Angelegenheit betrachtet — ein Standpunct, der auch in England immer mehr der herrschende wird —, da scheint uns dasjenige Verfahren bei Uebertragung von Schulstellen das richtige, bei welchem Staats- und Localbehörden zusammen wirken und zwar in der Weise, daß auf allen Stufen die entscheidende Stimme der Staatsregierung zukommt, aber da, wo die Schule vorwiegend localen Interessen dient und aus örtlichen Kassen unterhalten wird (Volksschule, Bürgerschule, kleine Latein- und Realschule), auch den Vertretern der localen Interessen bei Besetzung von Lehrstellen ein Einfluß eingeräumt wird. Hiebei müßen aber sogenannte Volkswahlen, d. h. Wahlen der gesammten Bürger- oder Schulgemeinde, ebenso wie alle Proben und Prüfungen bei den Gemeinden ausgeschlossen bleiben. Welche Misstände, welchen Unfug jene Volkswahlen mit sich führten, das ist in einem bekannten in dem Tone des niedern Humors gehaltenen Schriftchen (die Schulmeisterswahl in Blenbheim, von Wagner) aus der Erfahrung wahrheitsgetreu geschildert. Was aber die Prüfungen und Proben betrifft, so dürften wohl die erstandenen Staatsprüfungen und Proben genügen. Die Mitwirkung der Localbehörde denken wir uns so geordnet, daß dieselbe unter einer kleinen Anzahl von der Oberschulbehörde designirter Candidaten einen wählen dürfte, welchen die Regierung aber zu bestätigen hätte. Hiebei bliebe den Localbehörden unbenommen, ihre Einwendungen gegen diejenigen unter den Designirten vorzubringen, welche sie nicht wählen wollen. Je entschiedener aber die Schulen ihrer Bestimmung nach über das bloß locale Bedürfnis hinausgehen und nicht nur einem weiteren Umkreis dienen, sondern auch in der Bildung, welche sie gewähren, die Bedürfnisse des Ganzen ins Auge fassen und höhere Interessen verfolgen (Gymnasien, Lyceen, Seminarien, Akademien für Techniker, Pädagogien, Progymnasien, größere Latein- und Realschulen), desto mehr, scheint es uns, müße die Betheiligung der örtlichen Behörden, wenn sie auch die Mittel zu Unterhaltung der Anstalt vollständig oder in größerem Betrag liefern, in den Hintergrund treten.

Nach allem diesem ist noch die Frage zu beantworten, ob die Anstellung der Lehrer in der angegebenen Weise durch das Staatsoberhaupt oder das Ministerium, oder eine untergeordnete Central- oder Staatsbehörde zu erfolgen hat. Eine allgemeine Norm läßt sich jedoch nicht geben. In einem Lande von beschränktem Umfang kann es nicht auffallen, wenn die Anstellung der Volksschullehrer durch die höchste Staatsbehörde oder auch durch das Staatsoberhaupt selbst vollzogen wird, während sie in einem großen Reiche füglich der Oberschulbehörde oder Kreisbehörde überlassen wird.

Die zweite Frage beschäftigt sich damit, wer an Schulstellen anzustellen sei. Die Vorbedingungen für die Anstellung sind bei Schulstellen, wie bei andern

Bedienstungen, entweder äußere oder innere. Jene beziehen sich auf das Alter, die Erfüllung der Militärpflicht, die Nationalität, diese auf die kirchliche, politische, berufliche Befähigung des Anzustellenden.

In Betreff des Alters eine Bestimmung zu treffen, kann da als überflüßig erscheinen, wo überhaupt zur Anstellung im öffentlichen Dienste Volljährigkeit verlangt wird, und wo die Erfüllung der Militärpflicht bei den Anzustellenden vorausgesetzt wird. In Preußen, in Württemberg und Baden ist eine Altersbedingung für die Anstellung nirgends gestellt. Die Ableistung der Militärpflicht muß im deutschen Reich der definitiven Anstellung im Schuldienste vorangehen; aber die Schulamtscandidaten sind nur zu sechswöchiger Dienstzeit verpflichtet, und selbst in diese haben nur diejenigen einzutreten, welche durchs Loos zum stehenden Heer, nicht aber diejenigen, welche zur Landwehr berufen werden. Im allgemeinen waltet die richtige Ansicht vor, daß Leistung der Militärpflicht und definitive Anstellung im Schulamte nicht vereinbar sind. Daher sind nicht nur die definitiv angestellten Schullehrer überall von der Militärpflicht frei, sondern es werden auch die Aspiranten begünstigt oder zurückgestellt. — Hinsichtlich der Nationalität ist an den anzustellenden Lehrer die Forderung zu stellen, daß er dem Lande, welchem er seine Dienste zu widmen gesonnen ist, durch Geburt oder Naturalisation angehöre, nur mit der Beschränkung, daß da, wo die Anstellung bloß auf Kündigung erfolgt, wie in manchen Cantonen der Schweiz, eine Naturalisation nicht verlangt werden kann. Ob freilich ausländische Lehrer auf fremden Boden verpflanzt, um später wieder die Heimat zu suchen, sich fremder Art und Sitte so hingeben, eine fremde Jugend mit der Liebe umfassen, fremden Interessen mit der Aufopferung dienen werden, wie solche, die von vorne herein sich entschließen, dem neuen Lande hinfort ganz anzugehören, ist sehr zu bezweifeln. Daß ferner ein Ausländer sich ebenso, wie ein Inländer, über seine Befähigung zu der fraglichen Stelle auszuweisen hat, ist selbstverständlich. Uebrigens ist die Bedingung, daß der im Schuldienst Anzustellende ein Inländer oder naturalisirter Ausländer sei, einerseits wichtig gegenüber von religiösen Congregationen, denen der Schulunterricht übertragen werden will und deren Mitglieder nicht eben nothwendig Inländer sind, andererseits da nicht festzuhalten, wo die Lehrkräfte des Inlands nicht ausreichen, weil es an einem gehörig gebildeten Lehrerstand fehlt. Die Forderung der Nachweisung eines Gemeindegenossenschaftsrechts, welche in Württemberg an jeden Anzustellenden gerichtet wird, hängt mit den jedem Lande eigenthümlichen gesetzlichen Bestimmungen über Bürgerrecht und was dazu gehört zusammen.

Hinsichtlich der Anstellungsbedingungen, welche sich auf die innere Befähigung des Candidaten für den Schuldienst beziehen, ist zuerst das Religionsbekenntnis zu besprechen (vgl. auch den Art. Beeidigung). Die erste Frage, welche sich hier erhebt, ist die: Hat der anzustellende Lehrer Religionsunterricht zu ertheilen? Wird diese Frage bejaht, wie sie in Betreff der Volksschullehrer bejaht werden muß, so muß an den Anzustellenden die Bedingung gestellt werden, welche das württembergische Volksschulgesetz ausspricht, „daß er nach seinem Glaubensbekenntnis zu der zu besetzenden Stelle befähigt sei.“ Hiernach haben sich die Volksschulen überall nach Confessionen zu scheiden (s. d. Art. Communalschulen, Confessionsschulen). An katholischen Schulen können nur katholische, an protestantischen nur protestantische, an israelitischen nur israelitische Lehrer angestellt werden. Hat aber der anzustellende Lehrer an der Stelle, welche er nachsucht, keinen Religionsunterricht zu geben, so wird theils der Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände, welche ihm anvertraut werden sollen, mit der Religion, theils der ganze Charakter der Anstalt überhaupt ins Auge zu fassen sein; da dies jedoch nur auf höhere Anstalten Anwendung findet, so ist es hier zu übergehen.

In Betreff der Forderung politischer Unbescholtenheit, welche an die Anzustellenden zu richten ist, versteht es sich von selbst, daß der Staat keine Lehrer anstellt oder anstellen läßt, deren Grundsätze und Tendenzen darauf gerichtet sind, die Ordnung des Staats zu untergraben und die Verfassung umzustürzen. Aber es ist eben so schwierig, dieses zu erforschen, als genügende Garantieen dagegen zu finden. In ruhigen Zeiten treten solche Tendenzen weniger zu Tage; in bewegten Zeiten da-

gegen wird der Einzelne öfters weiter fortgerissen, als er bei ruhiger Ueberlegung verantworten möchte. Aber polizeiliche Nachforschungen hierüber halten wir weder für würdig, noch für zum Ziele führend und glauben, daß es einzig dem Gewissen zuverläßiger Vorgesetzten zu überlassen sei, hierüber die nöthige Aufklärung zu geben. Ueberdies ist der zu leistende Anstellungseid, in welchem ja überall Treue gegen den Fürsten und Wahrung der Landesverfassung gelobt wird, ein starkes Band für das künftige Verhalten, und da Vorsicht immerhin besser ist als Nachsicht, so erscheint es als das zweckmäßigste, wenn die Regierungen ein entscheidendes Gewicht auf die moralische Ueberwachung schon der Aspiranten legen und sich vergewißern, ob dieselben sich ehrenhaft und anständig benehmen, sich von schlechter Gesellschaft ferne halten, eine ernste, gesetzte und zuverläßige Gesinnung an den Tag legen und sich leichtfertiger, frivoler Urtheile enthalten. Nach solcher Vorschule wird dann auch die Handhabung einer ernsten Disciplin unter den Angestellten, wornach nicht nur Unordnungen streng gerügt, sondern auch die Auctorität überall gewahrt wird, und sodann eine anständige auskömmliche Belohnung der Diener sichere Bürgschaft geben, daß der Lehrstand Loyalität und Treue bewahre.

Die besondere berufliche Befähigung des anzustellenden Lehrers, welche eine nothwendige Voraussetzung der Anstellung ist, wird erhoben theils durch Prüfungen, theils durch Proben. Es muß verlangt werden, daß jeder, der an der Schule eine Anstellung erhalten will, sei es unmittelbar durch die Staatsbehörde selbst, oder mittelbar in Folge einer patronatischen Präsentation, mit Erfolg geprüft und praktisch erprobt sei. Von der Einrichtung der Lehrerprüfungen selbst zu sprechen, ist hier nicht der Ort, s. d. Art. Lehrerprüfung. Hier handelt es sich nur von deren Bedeutung für die Anstellung. In dieser Beziehung ist zu fordern, 1) daß die Prüfungsordnung das Maß der zu verlangenden Kenntnisse für jede Stufe richtig feststelle, 2) daß die Prüfung die Kenntnisse des Candidaten richtig erhebe. In ersterer Hinsicht ist das Zuviel ebenso bedenklich wie das Zuwenig. Was aber die richtige Erhebung der Kenntnisse der Candidaten betrifft, so muß von diesem Standpuncte aus nicht nur auf eine strenge Aufsicht zur Vermeidung jeglichen Unterschleifs, sondern auch auf Vielseitigkeit der Prüfung in ihrer Form, auf genaues Eingehen in die Antworten und Arbeiten, endlich darauf gedrungen werden, daß dem Candidaten Raum gestattet werde, sich über das Vorgelegte zu äußern, damit nicht am Ende die Prüfung nur für den Examinator eine Gelegenheit abgebe, zu glänzen. Die praktische Erprobung der Candidaten, bevor sie angestellt werden, kann auf verschiedene Weise bewerkstelligt werden, entweder durch eine ausdrücklich festgesetzte Probezeit, oder durch eine zweite mehr praktische Anstellungsprüfung, wie in Württemberg, K. Sachsen u. a., oder durch Verwendung zu vorübergehenden, unständigen Dienstleistungen unter der Aufsicht der Behörden, oder endlich auch durch provisorische Anstellung auf Probe, wie nach dem oben Bemerkten in Preußen und Bayern. Nach unserem Dafürhalten genügt eine einmalige mit Probelectionen verbundene Prüfung, sofortige Verwendung des Candidaten unter der Aufsicht bewährter Schulmänner und, wenn immer möglich, eine Zeitlang an größeren Anstalten. Nach allem diesem aber erst noch eine provisorische Anstellung eintreten zu lassen und das endliche Einlaufen in den Hafen noch ein paar Jahre hinauszuschieben, scheint uns für den öffentlichen Dienst wenig ermuthigendes zu haben. — Die Frage, ob das erlangte Anstellungszeugnis für immer gültig sei, oder nur auf eine gewiße Zahl von Jahren (im Canton Waadt auf 5 Jahre, wenn keine Anstellung erfolgt), nach deren Verfluß die Prüfung zu wiederholen wäre, kann offen gelassen werden. Es stehen die Lehrer so fortwährend unter Aufsicht und unter der Controle des Publicums, daß im allgemeinen eine solche Anordnung unnöthig scheint; dagegen wird es der Behörde jederzeit unbenommen bleiben, Individuen, bei denen sie es nöthig findet, zu Wiederholung der Prüfung zu berufen.

Es bleibt uns zu noch zu besprechen übrig, in welcher Form und Ordnung der Act der Anstellung vor sich geht. Die Form der Anstellung betreffend beziehen wir uns auf das zu Anfang des Artikels Bemerkte und beschränken uns darauf, hier zu wiederholen, daß zur Form der öffentlichen Anstellung wesentlich eine Anstellungsurkunde, ein Anstellungsdecret gehört, dessen Folge die Verpflichtung, Amtseinweisung

und der Amtsantritt ist. Eine eingehendere Behandlung verlangt die Frage über die Ordnung und Reihenfolge, in welcher die Anstellung im öffentlichen Schuldienst gehandhabt wird (Anstellungs-Beförderungsordnung).

Wir gehen hiebei von den zwei Sätzen aus, einmal, daß es sich bei jeder öffentlichen Anstellung in erster Linie ausschließlich um das Interesse des öffentlichen Dienstes und die Bedürfnisse der zu besetzenden Stelle handelt, sodann, daß niemand ein Recht auf Anstellung hat. Wenn daher eine gewiße Reihenfolge und Ordnung in der Anstellung und Beförderung eingehalten wird, so geschieht dies auch vor allem und zuerst mit Rücksicht auf das öffentliche Wohl. In zweiter Linie ist es eine Frage der Billigkeit gegenüber von den Anzustellenden. Wenn es sich nun gleich hier von Rechtsansprüchen der Anzustellenden nicht handeln kann, so liegt es doch im Interesse des öffentlichen Dienstes, wenn bei Bestellung der Candidaten und Beförderung der Angestellten gewiße Normen festgehalten werden, bei welchen ein muthmaßliches Vorrücken und eine gesicherte Stellung in Aussicht genommen werden kann, unter der Voraussetznng, daß man den Anforderungen des öffentlichen Dienstes entspreche. Sowie es niederschlagend und lähmend wirken muß, wenn der Diener sich gekränkt, zurückgesetzt, willkürlich behandelt glaubt, so wird der Eifer aufgemuntert und die Freudigkeit in der Berufserfüllung gefördert, wenn der Anzustellende oder Angestellte sieht, daß bei der Anstellung oder Beförderung nach billigen für alle gleichmäßig gestellten Grundsätzen verfahren wird.

Ein gleichmäßiges Verfahren kann aber nur dann eingehalten werden, wenn die Anstellung und Beförderung in Einer Hand liegt. Auch aus diesem Grunde erklären wir uns gegen die Patronate; denn wenn wir auch annehmen, daß persönliche Rücksichten nicht obwalten und den Bedürfnissen der Stelle alle Rechnung getragen wird, so kann doch der Patron, schon weil ihm die Uebersicht mangelt, Rücksichten der Billigkeit, welche bei gleicher Befähigung dem einen den Vorzug vor dem andern geben, nicht in dem Grade Raum geben, wie es bei der Staatsbehörde der Fall ist, welcher die wissenschaftlichen und sittlichen Eigenschaften sämmtlicher Bewerber und Angestellten nicht minder ausgebreitet vorliegen, als ihre persönlichen Verhältnisse.

Das Verfahren nun bei Handhabung der Anstellungs- und Beförderungsordnung hat sich, wie uns scheint, nach folgenden Normen zu richten. Die allererste Rücksicht gebührt der Stelle, die zu besetzen ist und es ist hiebei nicht nur im allgemeinen nach den vorliegenden Bedürfnissen in Beziehung auf Unterricht und Erziehung zu fragen, sondern wesentlich zu erwägen, ob nicht besondere Bedürfnisse vorliegen und daher auch besondere Kräfte verlangt werden. Ist im letzteren Fall ein Bewerber zu finden, der in hervorragendem Grade der Stelle gewachsen ist, so soll demselben der Vorzug vor allen andern ohne weitere Rücksicht auf andere Umstände gegeben werden. Liegen aber solche besondere Bedürfnisse nicht vor oder sind unter den Bewerbern mehrere, welche der Stelle in gleichem Grade gewachsen sind, so sind noch andere Rücksichten in die Wagschale zu legen. Hier ist in erster Linie das Dienstalter zu nennen. Wir sagen das Dienstalter, nicht das Lebensalter, denn ein Verdienst kann nicht darin liegen, daß einer alt ist, wohl aber darin, daß er lange dient. Das Dienstalter aber beginnt mit dem Anfang der definitiven Anstellung. Von dem Grundsatz der Anciennetät ist nur dann eine Ausnahme zu machen, wenn unverdiente längere Dienstzeit collidirt mit unverschuldeter Verspätung der Anstellung. — Nächst dem Dienstalter mögen auch die ökonomischen Familienverhältnisse bei der Anstellung eine Berücksichtigung verdienen. Ist es doch natürlich, daß ein Bediensteter, der eine Beförderung sucht, oder ein Aspirant, der angestellt werden will, diese seine persönlichen Verhältnisse nicht unberührt läßt, und es ist ebenso billig, daß die anstellende Behörde nächst dem Dienstalter auch auf diese Verhältnisse Rücksicht nehme. Der Dienstsuchende wird aufgemuntert und an das öffentliche Wohl gekettet, wenn er sieht, daß der Staat auch seinen Familienangelegenheiten Aufmerksamkeit widmet. In manchen Fällen wird es sich sogar rechtfertigen lassen, wenn einem Diener bei geringerem Dienstalter unter Voraussetzung gleicher Befähigung um seiner Privatverhältnisse willen der Vorzug gegeben wird vor einem anderen, der vielleicht länger dient, dessen Verhältnisse aber eine Beförderung nicht so dringend erheischen.

Wenn nun bei der Anstellung und Beförderung eines Lehrers zuerst und vor

allem in Betracht kommt dessen Tüchtigkeit für die genannte Stelle, sodann sein Dienstalter, endlich die Rücksicht auf seine Privatverhältnisse, so fragt es sich noch, wie ist zu urtheilen über das vielfach übliche Verfahren, wornach Lehrer, wie andere Beamte, im disciplinarischen Wege auf eine Stelle versetzt werden können? Wie reimt sich dies mit der in erster Linie postulirten Rücksicht auf die Bedürfnisse der erledigten Stelle? Es kommt nun hier alles auf die einzelnen Fälle an. Ist die Stellung eines Lehrers um besonderer persönlicher Verhältnisse willen, weil er mit Collegen oder Vorgesetzten oder der Gemeinde in Conflict gerathen ist, unhaltbar geworden, während doch zugleich gegründete Hoffnung vorhanden ist, er könne anderwärts auf einem neuen Boden sich zurecht finden und noch ersprießliche Dienste leisten, so kann weder vom Standpunct des öffentlichen Wohles aus, noch auch, wenn man das Interesse der Stelle, an welche er versetzt werden soll, ins Auge faßt, etwas gegen die Versetzung des Lehrers eingewendet werden, wenn auch eingeräumt werden muß, daß die eine Stelle auf Kosten der andern berücksichtigt erscheint. Auch die Disciplinarordnung hat ihre gute Berechtigung und es ist andrerseits Pflicht, einen Lehrer, weil er sich etwa in besonderen vielleicht schwierigen Verhältnissen verrannt hat, nicht sofort aufzugeben, sondern ihm noch eine weitere Probe zu gestatten, innerhalb deren er sich besinnen und der Schule noch nützliche Dienste leisten kann. Anders verhält sich die Sache, wo ein Lehrer dem Unterricht, der Disciplin, der Erziehung an der Stelle, die er bekleidet, nicht mehr gewachsen ist. Wir glauben, daß, wenn man sich von diesem Stande der Dinge einmal entschieden überzeugt hat, eine Besserung nicht mehr zu hoffen ist; wer einmal nicht mehr gut unterrichtet, keine Disciplin handhaben kann, auf die Erziehung der Jugend einen nachtheiligen Einfluß ausübt, bei dem wird dies an der einen wie an der andern Stelle, unter leichteren und schwierigeren Verhältnissen der Fall sein, dafür aber wird eine Schule mit ihm angeführt sein und das nachwachsende Geschlecht zeitlebens die Nachtheile davon haben. Vom Standpunct der Strafe aus aber läßt sich eine solche Versetzung in keiner Weise rechtfertigen. Die Strafe fällt vornehmlich auf die Jugend, auf die Gemeinde, auf die Anstalt, an welche der Diener versetzt wird. Kann in solchen Fällen die Entlassung oder Pensionirung oder Verwendung des Lehrers in andern Zweigen des öffentlichen Dienstes nicht eingeleitet werden, so ist das in manchen Staaten vorgesehene Verfahren am meisten zu empfehlen, wonach einem solchen Lehrer ein Hülfslehrer gesetzt wird, an welchen er den ganzen Unterricht oder einen Theil desselben abzugeben hat, und an dessen Kosten ihm, je nach seinem Dienstalter, einen größeren oder kleineren Theil zu tragen auferlegt wird, während für das Uebrige die Staatskasse ins Mittel tritt.

Es ist noch übrig, von der Stellung zu sprechen, in welche der angestellte Lehrer eintritt. Wir haben schon oben aus dem Merkmal der Förmlichkeit bei der Uebertragung, sowie der Selbständigkeit der Bedienstung die Folgerung gezogen, daß die Stellung den Charakter der Dauer haben müße; es fragt sich daher, wie weit mit dem Beruf eines Lehrers sich die Anstellung auf kürzere Zeit, auf Kündigung vereinigen lasse. In einigen Schweizercantonen z. B. werden die Lehrer überhaupt auf 4, 5, 6, 8 Jahre angestellt. In dem oldenburgischen Bezirk Birkenfeld ist die Kündigung in die Hände der Schulcommission gelegt. Diese ist befugt, jeden Schullehrer während der ersten 6 Dienstjahre nach vorgängiger sechsmonatlicher Kündigung zu entlassen. — Dem Princip der Anstellung auf Kündigung oder auf Zeit liegt zu Grunde einmal Mangel an einer festen Ueberzeugung von der Tüchtigkeit des Angestellten, sodann der Wunsch, für die Schulstelle selbst dadurch die möglichste Fürsorge zu treffen, daß man den Angestellten nicht für immer behalten muß. Diese Art der Anstellung ist daher leicht erklärlich da, wo man häufig auf Ausländer recurriren und dabei auf Zeugnisse von zweifelhafter Zuverläßigkeit sich verlassen muß, oder es hängt dieses Princip oft auch mit dem allgemein in Betreff der Anstellung der Beamten üblichen Verfahren zusammen, von welchem beim Lehrstande keine Ausnahme gemacht wird, wie in den kleinen Republiken der Schweiz. Durch dieses Anstellungsverfahren wird aber der Lehrer in eine so unsichere und unwürdige Stellung versetzt, daß am Ende das Interesse des Unterrichts und der Schule sich nicht damit vereinigen läßt. Ein Berner Regierungsrath, in Folge von Großrathswahlen auf

den Schauplatz berufen, mag nach 3 oder 6 Jahren wieder sein Amt abgeben und zu seiner früheren Beschäftigung zurückkehren. Ein Berner Schulmeister oder Professor aber, der keine andere Beschäftigung hat und kennt, wird bei einer Kündigung auf die Straße gesetzt und muß, wenn er nicht anderwärts wieder eine Anstellung findet, seine Lebensaufgabe für verfehlt halten. Ohne gesicherte Rechtsstellung giebt es keinen achtbaren Lehrerstand, ohne einen solchen Lehrerstand keine guten Schulen. Unwürdig nennen wir die Stellung nicht bloß deshalb, weil die Lehrer dadurch, wie man schon sagte, dem Gesinde gleichgestellt werden, sondern hauptsächlich darum, weil sie dadurch in eine ganz misliche Abhängigkeit von denen gestellt werden, welche über ihre Existenz verfügen, von der Gemeinde oder deren Behörde, den Eltern der Kinder, welche sie unterrichten. So wenig dem Lehrer bei diesem Anstellungssystem ungetheilte Hingebung an seinen Beruf angemuthet werden kann, eben so wenig kann ihm eine geachtete Stellung dabei zu Theil werden.

Wir nehmen für die Anstellung des Lehrers jeder Kategorie, damit er in seiner Existenz gesichert und würdig gestellt sei, Stabilität in Anspruch, d. h. Anstellung auf Lebenszeit und unter gesicherten Rechtsformen. Die nahe liegende Befürchtung, daß man dabei schlechte Lehrer nicht los wird, vermindert sich sehr, wenn bei Anstellung von Lehrern sorgfältig und nach den oben bezeichneten Grundsätzen verfahren wird. Eine Staatsbehörde, welche für die Heranbildung von Lehrern sorgt, wird, wenn sie auch nicht frei von Fehlgriffen bleibt, doch gewiß selten Lehrer anstellen, deren Befähigung zweifelhaft ist. Wenn dies aber dennoch vorkommt oder wenn schon angestellte Lehrer Grund zu Beschwerden geben, so wird es wohl angemessener sein, Mittel und Wege in Bereitschaft zu halten, durch welche solche Lehrer entweder gebessert, oder unschädlich gemacht oder von ihrem Amte entfernt werden können, als von vorne herein jeden Lehrer mit dem Mistrauen anzustellen, daß er den Erwartungen nicht entsprechen könnte und Maßregeln zu treffen, wodurch man sich gegen ihn sicher stellt.

Anstellungsprüfung, s. Prüfung der Lehrer.

Anthropologie, s. Seelenlehre.

Antipathie, s. Abneigung.

Antworten, s. Fragen und Antworten.

Arbeit ist zugleich Mittel und Zweck des Lebens und darum auch der Erziehung. „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen!" (1 Mos. 3, 19.) In der That, kein religiöses, kein sittliches Leben ist denkbar ohne Arbeit; kaum das physische, vegetative: nichts thun heißt nichts sein. Wird nun für das Leben erzogen, so muß auch zur Arbeit erzogen werden. Somit ist Arbeit der Zweck der Erziehung, wie des Lebens. Aber auch das Mittel der Erziehung ist Arbeit. Die Arbeitsfähigkeit, welche anerzogen werden soll, beruht auf zwei Factoren: der Lust und der Kraft; durch welche Mittel nun lassen sich diese beiden wecken und entwickeln? Es giebt deren mehrere, nicht alle aber darf die Erziehung anwenden. Das erste und unentbehrlichste Mittel, Arbeit zu lehren, ist eben die Arbeit selbst. Nur an der Arbeit kann man Arbeit lernen und ein Unterschied der Erziehungsweisen entsteht erst dadurch, ob man rein und naturgemäß an der Arbeit selbst Lust und Kraft zur Arbeit zu entwickeln sucht, oder außer der Sache gelegene Mittel in Anwendung bringt. Wir behaupten, um Lust und Kraft zur Arbeit zu wecken und zu entwickeln, genügt die Arbeit, die recht geleitete und gelehrte Arbeit. Unläugbar, der Mensch hat nicht bloß einen Lebenstrieb, sondern auch einen angebornen Arbeitstrieb. Derselbe spricht sich zuerst als Spieltrieb aus, welcher, wenn richtig geleitet, das Spiel zur Vorschule der Arbeit macht. Indem aus dem Spieltriebe sich der eigentliche Arbeitstrieb entwickelt, will sich das Kind mit seinem Thun wichtig, selbst nützlich machen, freut sich, wenn es ein Geschäft bekommt, dessen Erfolg man anerkennt, ein deutlicher, nicht genug zu beachtender Wink der Natur für den Erzieher. Ist nun das Kind zur Arbeit wirklich reif geworden, so halte man es in Schule und Haus zu wirklicher Arbeit an und trenne wohl Arbeit und Spiel: zuerst Arbeit und dann Spiel! Das Kind wird allerdings zuerst die Arbeit als ein Müßen empfinden, dem es sich bald wieder entziehen möchte, und auch die zweite Stufe, die des Sollens, da der Geist schon ja zu sagen gelernt hat, das Fleisch aber noch auf seinem Nein beharren will,

läßt die Arbeit noch als Feind erscheinen — aber als einen Feind, an dem sich schon Ehre erholen läßt. So wird die Arbeit zu einer Schule der Selbstüberwindung, des Gehorsams und der Treue. Aber zur Lust wird auch die Arbeit, wenn nun durch jene zwei Stufen hindurch mit der Arbeitskraft auch die Arbeitsfertigkeit so gewachsen ist, daß die Arbeit leicht von statten geht, daß Früchte sichtbar und genießbar werden, daß aus ihr dem Denken Licht, dem Wollen Stärkung, dem Gemüthe Befriedigung zufließt. Und diese Lust ist wiederum der mächtigste Hebel der Kraft. Wann leuchtet des Schülers Auge am freudigsten, klarsten? Ist es nicht dann, wenn es dem Lehrer gelungen ist, seine Arbeitskraft recht in ihrem innersten Grunde anzuregen? Umgekehrt: wann sind die Schüler am verdrossensten, schwierigsten? Dann unfehlbar, wenn es der Lehrer nicht versteht, sie in Arbeit zu setzen. Die Arbeitslust und die Arbeitskraft, beide in natürlicher Wechselwirkung mit einander, können also ganz aus der Arbeit selbst geholt werden. — Daneben nun erscheinen andere Mittel, welche eine falsche Erziehungskunst anwendet, um Arbeit zu lehren und anzugewöhnen, nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnöthig und unwirksam, wir meinen den Terrorismus, die Anregung des Eigennutzes und die Aufstachelung des Ehrgeizes. Sie können höchstens eine Angewöhnung, bei manchen Naturen große Fertigkeit, wohl auch eine epikureische Befriedigung hervorbringen, nie aber die nachhaltige, reine Freude und Hingebung erzeugen, welche allein aus der Arbeit selbst, als einer göttlichen Pflicht erwächst, abgesehen davon, daß sie die sittliche Natur des Zöglings vergiften. In dieser Entwicklung der Arbeitslust und Arbeitskraft durch Arbeit hat aber die Erziehung alle Aufforderung, Maß zu halten, da blinder Eifer und ebenso blinde Zärtlichkeit nach zwei Seiten hin zu fehlen so sehr geneigt sind. Sie darf nicht vergessen, daß zur Arbeit die Ruhe gehört, daß beide Geschwister sind, freilich, wie Kastor und Pollux, getrennt. Aber das richtige Maß der Arbeit und Ruhe in ihrem Verhältnis zu einander zu finden, ist ebenso schwer als nothwendig. Wie lange soll der Zögling arbeiten, wie lange ruhen? Wie oft abwechseln mit Arbeit und Ruhe? Wann arbeiten, wann ruhen? Die Erziehungslehre kann auf diese Fragen wohl im allgemeinen, nicht aber im einzelnen bestimmte Antworten geben. Die Ausdauer bei der Arbeit beruht einentheils auf der Kraft, anderntheils auf dem guten Willen, diesen kann man von allen verlangen, jene giebt die Natur. Darum bemesse der Erzieher die Arbeitszeit allein nach der Kraft, und wenn er mehrere Zöglinge zugleich arbeiten lassen muß, nehme er die Kraft der schwächsten zum Maßstab und gleiche das Misverhältnis dadurch aus, daß er den stärkeren in gleicher Zeit das Maß der Aufgabe erhöht. Bis zur Erschöpfung jedoch darf es aus medicinischen wie pädagogischen Gründen nicht kommen. Ein aufmerksamer und gewissenhafter Erzieher kann durch Beobachtung auf das richtige Maß kommen, das er in Arbeit und Ruhe bei seinen Zöglingen anwenden darf. Eine andere, nicht weniger wichtige Frage ist: wenn nun das Maß der Arbeitszeit feststeht, was ist besser, diese Arbeitszeit in größere oder kleinere Abschnitte zu theilen, in wenigere oder mehrere, mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen durch Ruhe? Obwohl auch hier Rücksichten wie Individualität, Alter, Jahreszeiten wesentliche Verschiedenheiten begründen, so muß doch im allgemeinen als Grundsatz ausgesprochen werden: ein allzuhäufiges Unterbrechen der Arbeit durch Ruhezeiten ist vom Uebel! Ausdauer ist eines der Haupterfordernisse rechter Arbeit, aber gerade zur Ausdauer kommt es nicht bei jenem System kleinster Arbeitszeiten: lieber im ganzen etwas abgebrochen, und die einzelnen Zeiten länger gemacht, bei den jüngeren nicht unter einer, bei den älteren nicht unter zwei Stunden! Ja zur Vorbereitung auf Außergewöhnliches darf dieses Maß wohl auch verdoppelt werden. Freilich auch die Ruhezeiten zwischen der Arbeit sind ebenfalls richtig zu bemessen. Nach zwei Stunden angestrengter Arbeit braucht der Knabe und im Wachsen begriffene Jüngling wohl eine halbe Stunde Erholung, nach vier, auch mit dieser Pause, wenigstens zwei; ebenso nach Tagen der Arbeit seine Nachmittage und seinen Sonntag, nach Monaten seine Vacanzwochen. Wann, fragt es sich drittens, ist Arbeit, wann Ruhe geboten? Von Natur gehört der Tag der Arbeit, die Nacht der Ruhe; indessen haben auch die Morgenstunden des Winters vor Sonnenaufgang, wie die köstlichen Arbeitsstunden nach Sonnenuntergang, ihr Gold im Munde. — An pünctlichen Anfang und gehöriges Aushalten der

Arbeitszeiten ist mit aller Strenge zu gewöhnen, weil die Lebensordnung, an welche später der Erwachsene sich bindet, von jener Gewöhnung wesentlich mit abhängt, und weil Ordnung und Ausdauer überhaupt wesentliche Bedingungen gedeihlicher Arbeit sind. Aber nicht nur zwischen Arbeit und Ruhe muß eine wohl geordnete Abwechslung herrschen: es giebt innerhalb der Arbeit selbst, wie auch in der Ruhe, gewiße Unterschiede, welche dem Verhältnis von Arbeit und Ruhe entsprechen; sie zu beachten, ist ebenso wichtig für die Erziehung, als das richtige Verhältnis von Arbeit und Ruhe zu treffen. Vgl. darüber den Artikel Abwechslung. — Nicht minder wichtig ist ein richtiges Verhältnis der Schul- und Privatarbeit: dort das Aufnehmen, hier das Vorarbeiten muß in richtig bemessenen Zeitmaßen mit einander wechseln. Wenn somit das rechtzeitige Aufhören und Aussetzen der Arbeit, d. h. die Ruhe, die zwar negative aber nicht minder wichtige Bedingung der Arbeitslust und Arbeitskraft ist, als das rechtzeitige Beginnen und Fortsetzen, so scheint dagegen der Müßiggang der entschiedenste Feind und Widerpart der Arbeit zu sein. Und doch läßt auch er in den Dienst der Arbeit sich hereinziehen. Man straft den Müßiggänger pädagogisch, wie polizeilich, mit Arbeitszwang; mit vollem Rechte, wenn dieser Zwang die Absicht und Wirkung hat, daß der Gestrafte die Arbeit lieb gewinnt. Der Arbeitszwang kann diese Wirkung haben dadurch, daß er den Gestraften zur Einsicht bringt, daß es um die Arbeit die Last und Unlust doch nicht sei, welche der Müßiggang sich vorstellt und daß man am Ende gar mit leichterer Mühe arbeite, als müßig gehe. Pädagogisch verkehrt aber wäre es, den Müßiggang durch Müßiggang, d. h. durch Verurtheilung zu unthätigem Sitzenbleiben, zu strafen; solches hätte geistigen Stumpfsinn oder noch schlimmere Dinge zur Folge. Der Erzieher hat die Aufgabe, auch dem Trägen in positiver Weise freie, sittliche Lust zur Arbeit einzuhauchen.

Arbeiten, häusliche, s. Aufgaben.

Arbeitsamkeit, s. Fleiß.

Arbeitsschule, s. Industrieschule.

Aergernis. Dieser biblische Begriff, der directe Gegensatz der „Erbauung," (das zu-Fall-bringen als Gegensatz des Auferbauens) umfaßt alles dasjenige, was wir Kindern gegenüber zu meiden verpflichtet sind, damit wir nicht, statt sie dem Zweck aller Erziehung näher zu bringen, sie vielmehr davon zurückhalten. Kein Aergernis zu geben, ist die allererste, negative Voraussetzung der positiven Möglichkeit einer christlichen Erziehung; und was Christus Matth. 18, 6—10 einem jeden, der mit einem Kinde in Berührung kommt, sagt, das gilt in desto höherem Maße dem Erzieher, der gerade die Aufgabe hat, zu erbauen, statt zu ärgern, ja die unvermeidlichen Aergernisse (a. a. O. Vs. 7.) fern zu halten oder zu paralysiren.

Wenn wir sagen, Aergernis sei ein biblischer Begriff, so soll deshalb nicht vergessen sein, wie sehr auch die pädagogische Weisheit des Heidenthums, des römischen mehr als des griechischen, diesen Punct gewahr wurde und seine Wichtigkeit begriff. Der Römer wollte, so lang überhaupt ein sittlicher Geist in ihm wohnte, vor seinem Sohne nichts unehrenhaftes thun, sowohl um nicht unmittelbar schlimm auf denselben einzuwirken, als auch um nicht die Achtung, die der Sohn vor dem Vater, überhaupt die Jugend vor dem Alter haben soll, selber unmöglich zu machen; zwei Momente, die auch in dem christlichen Begriffe des Aergernisses zusammentreffen. Bekannt ist die römische Sentenz: sacra res puer est (es ist etwas heiliges um ein Kind), und das classische Dictum bei Juvenal: maxima debetur puero reverentia (dem Kinde bist du die höchste Achtung schuldig), aber das Heidenthum kam zu solcher Erkenntnis erst in einer Zeit, als die Aergernisse mit solchen guten Lehren nicht mehr aus dem Felde zu schlagen waren.

Diese Achtung, die der Erwachsene vor dem Kinde haben soll, motivirt Christus theils durch das Allgemeinere, daß das Himmelreich der Kinder ist, Marc. 10, 14., daher wir, statt ihnen durch Aergernisgeben dieses ihr Erbgut zu rauben, vielmehr selber müßen Kinder werden, um ins Himmelreich zu gelangen; theils durch das Besondere, Matth. 18, 10., daß ihre Engel allezeit das Angesicht des Vaters im Himmel sehen, — ein Wort, das jedenfalls die Kinder als Gegenstände ununterbrochener göttlicher Aufmerksamkeit und Fürsorge bezeichnet, deren Verletzung und Verwahrlosung eben deshalb als schweres Verbrechen erscheint.

Um nun den Begriff dieses Verbrechens, d. h. des Aergernisses, genauer des Aergernisgebens (— vom Aergernisnehmen wird unten besonders die Rede werden) näher zu bestimmen, müßen wir specieller fragen: 1) wer diejenigen sind, die geärgert werden? 2) wer das Subject ist, von dem das Aergernis ausgeht? und 3) welche Handlungen oder Zustände als Aergernisse prädicirt werden müßen.

1) Geärgert werden können nur „die Kleinen", d. h. nach jener Matthäusstelle sowohl die im Kindesalter stehenden, als auch die, welche im Glauben an den Herrn wieder Kinder werden. Welches Attribut sie zu Objecten möglichen Aergernisses macht, das ist am leichtesten zu erkennen, wenn wir erst ausscheiden, für wen es gar kein Aergernis geben kann? Das ist einerseits nicht nur Gott, sondern auch die Heiligen; denn der Gute kann zu Fall kommen, der Heilige nicht mehr; für ihn ist die Sünde wohl ein Greuel, aber kein Aergernis mehr. Andererseits aber kann auch der Bösewicht nicht mehr geärgert werden; denn es liegt im Begriff des Satanischen, daß das Böse als Eigenes vollständig assimilirt ist. Somit liegt das Object des Aergernisses in der Mitte zwischen diesen Endpuncten. Aber auch an denen, die wir in dieser Mittelstellung treffen, ist es nicht diese für sich schon, sondern ein specielleres Attribut, was sie dem Aergernis aussetzt, nämlich die Einfalt: sie ist das Correlat zum Begriff des Aergernisses. Aber was ist Einfalt? Sie ist ein Zustand, da a. das Subject diese und jene Sünde, ja die Weltsünde im allgemeinen noch gar nicht kennt; durchs Aergernis erfährt es erst ihre Existenz; oder b. das Subject weiß vielleicht wohl, daß es Sünden giebt, die man so oder so nennt, aber es hat zugleich auch ein dunkles Grauen davor; das Aergernis nun ists, wodurch ihm diese Sünde in natura vor Augen gebracht wird, und zwar sieht es, wie diese Sünde mit Leichtigkeit begangen wird; man sieht, der Thäter wird nicht etwa sofort vom Blitze getroffen, er lacht seiner That: das wirkt lähmend auf jenen vorherigen Abscheu zurück. Oder endlich c. das Subject hat eine Sünde, ein Laster wohl längst erfahren, ja vor Augen gesehen, aber nur als That solcher Menschen, die es zum Voraus schon als lasterhafte kennt; nun aber wird dieselbe That begangen von jemand, der sich seither als rechtschaffener Mann benommen, und dessen Frömmigkeit auch nur an die Möglichkeit solcher Vergehung zu denken verboten hatte; dadurch nun, daß auch er zu Falle kommt, wird die Einfalt auf die Vorstellung geleitet, es gebe überhaupt keine makellose Rechtschaffenheit; das Gemüth verliert den Glauben an ein objectives Bestehen des Guten und damit auch einen Halt für die eigene Rechtschaffenheit.

2) Dies führt bereits auf den weiteren Punct: wo wir diejenigen zu suchen haben, die da Aergernis geben? Nach Matth. 18, 6 ist dies die Welt. Vom Satan sagt die Schrift nicht, daß er Aergernis gebe; wo das Böse als eine absichtlich verführende Macht auftritt (wie 1 Petr. 5, 8), da reden wir von Versuchung und Verführung, aber nicht von Aergernis. Diesem kommt vielmehr das Merkmal des Unabsichtlichen zu, d. h. der Vorsatz der Verführung liegt nicht darin; es wird im Leichtsinne gesündigt, man thut es, nicht weil andere es gewar werden, sondern obgleich sie es gewar werden. Die da Aergernis geben, stehen daher immer in einem Verhältnis der Superiorität zu jener Einfalt; es kann nur der Starke dem Schwachen, der Erwachsene dem Kinde, der scheinbar Fromme dem, der erst fromm werden soll, wirkliches Aergernis geben; sollte je ein Kind nicht mehr Object, sondern bereits Subject des Aergernisses sein, so wäre dies nur möglich entweder einem andern Kinde gegenüber, das noch mehr als jenes in Einfalt steht, das jünger oder unselbständiger ist, oder aber giebt nicht das Kind als Kind Aergernis, sondern die schlechte Erziehung, die es verräth. — Auf Eine biblische Redeweise scheint dies allerdings nicht zu passen, wenn nämlich a. a. O. Vs. 8 u. 9, wie schon in der Bergpredigt 5, 29. 30 und Marc. 9, 43—47 das eigne Auge, die eigne Hand, der eigne Fuß als Subjecte des Aergernisses genannt werden, die man in dem Fall lieber vom Körper abwerfen soll. Aber es ist klar, daß der specifische Begriff des Aergernisses auf Auge, Hand ꝛc. nur uneigentlich übertragen werden kann; der Gebrauch des Wortes ärgern ist hier nur durch die Personificirung von Auge, Hand und Fuß herbeigeführt kann also auch für die Bestimmung des Begriffes selbst nicht entscheidend sein.

3) Gehen wir zum Materiellen über, so ist zunächst das Aergernis eine sündhafte Handlung oder eine sich zu einem Zustande (z. B. in einer Gemeinde) verdichtende Reihe von sündhaften Handlungen, die ohne Scheu öffentlich hervortreten und dadurch die oben bezeichneten Wirkungen auf die noch Einfältigen ausüben. Jede Sünde, welchen Namen sie habe, kann hiedurch zum Aergernisse werden, sobald solche Individuen vorhanden sind, die noch in der Einfalt stehen, und andere, die sich nicht um jener willen scheuen, öffentlich Böses zu thun oder zu reden. Aber es kann auch, was an sich nicht Sünde ist, zum Aergernis werden, und wird eben dadurch, daß es ärgert, auch zur Sünde; dies geschieht nach Röm. 14, 1—15, 2., wenn der Starke die Meinung, das Gewissen des Schwachen nicht schont, indem er etwas thut, was nach seiner freieren und wohl auch richtigen Ueberzeugung nicht Sünde ist, was aber der schwache Bruder für Sünde hält; hierauf nicht Rücksicht zu nehmen, also seine Freiheit nicht um des schwachen Bruders willen beschränken zu wollen, ist selbst Sünde, weil es lieblos ist. —

Es bedarf nun keiner weitläufigen Erörterung, um von allem oben Gesagten die pädagogische Anwendung zu machen, da das einfache Gesetz alles umfaßt: in Gegenwart eines Kindes nichts zu reden noch zu thun, was die Einfalt desselben auf eine der oben unter a. b. und c. besprochenen Arten zerstören und so dem Bösen einen Weg in die Gedanken und in den Willen des Kindes bahnen kann. Es ist also Pflicht, nicht nur nicht irgend etwas schändliches sich vor ihm zu erlauben, sondern auch jede ungeordnete Neigung, wie den Zorn, oder überhaupt eine Leidenschaft, ja selbst eine Regung, die an sich berechtigt, doch in der Seele des Kindes in anderem, falschem Lichte sich reflectirt, mit der doppelten Energie festen Willens niederzuhalten, wenn ein Kind Zeuge davon wäre; sieht es den Vater, den Lehrer in solchem Zustande, der die Ehrerbietung für immer schwächt, wo nicht zerstört, so ist, wie oben gezeigt, damit ein Aergernis gegeben; anderer üblen Dinge nicht zu gedenken, von denen die Schulwände mancherlei erzählen könnten. (Zeitunglesen oder Notenschreiben oder bei den Collegen herumlaufen während der Schulstunden, oder des Schulzen Buben eine Bosheit hingehen lassen, die dem Kinde des Taglöhners eine Strafe einbringt — das alles sind gewaltige Schulärgernisse, zu denen wir ein großes etcetera setzen.) Ebenso klar ist das Gesetz, das Kind von allen Orten und von allem Umgang strenge zurückzuhalten, wo es Aergernis nehmen kann. Allein es fragt sich: ist das möglich? Ich kann meinen 8 und 10jährigen Knaben nicht unter Schloß und Riegel legen; lasse ich ihn aber auch nur in die Schule — geschweige auf die Gasse —, wie viel kann sich seinem Blicke darbieten, wie viel kann er hören, was vollständig ein Aergernis ist?

Sowohl dies nun als das unter Ziffer 3. Gesagte führt noch auf eine andere Seite der Sache; ich habe nämlich als Erzieher nicht bloß dafür zu sorgen, daß dem Kinde nicht von irgend jemand — am wenigsten von mir selber — ein Aergernis g e g e b e n werde, sondern auch dafür, daß es kein Aergernis n e h m e, daß es wenigstens so sehr als möglich von innen heraus dagegen sicher gestellt werde. Das ist aber von zwei Seiten zu betrachten.

1) Allerdings ist dem Erzieher als erste Pflicht aufzuerlegen: halte dein Kind so lang als möglich in der Einfalt, ja bewahre sie ihm für sein ganzes Leben, damit es stets am Bösen ein Aergernis nehme; denn wenn es dessen einmal unfähig, wenn es über dies hinaus ist, so findet alsdann das Böse, was von außen kommt, keinen festen Punct mehr in des Zöglings sittlichem Bewußtsein, keine Mauer, woran es sich stieße (daher der bezeichnende Ausdruck „Anstoß"); soll aber eine solche vorhanden sein und stehen bleiben, so ist damit auch die Nothwendigkeit als eine bleibende an- anerkannt, daß er sich zu ärgern die Fähigkeit nie verliert. Und nie wird das Aergernis ganz ohne sittlichen Nachtheil für die sein, die es nehmen. Wenn nämlich auch ihr eigenes Bewußtsein von Gut und Böse nicht die mindeste Alteration erleidet, so wird doch z. B. bei einer Sünde wie die Sonntagsentheiligung ihr Glaube an die Gerechtigkeit der öffentlichen Gewalten, an die Christlichkeit des Staates, an die Wirksamkeit der Kirche, somit entweder an die Auctorität beider als objectiver Mächte oder doch an die Pflichttreue der Würdenträger und Beamten tief verletzt, und es kann daraus ein Pessimismus in kirchlicher und staatlicher Beziehung ent-

stehen, welcher auch für die Reinheit und Lauterkeit ihrer Gemüthsverfassung gefährlich, ja selbst schon ein Makel an derselben ist. Müßen wir also einerseits wohl dem Zögling die Fähigkeit zu erhalten suchen, Aergernis an allem schlechten zu nehmen, dessen er gewar wird, so muß doch zugleich dafür gesorgt werden, daß er unterscheiden lerne zwischen den Personen, durch deren Schuld in Kirche und Staat immer wieder Aergernisse vorhanden sind, und zwischen diesen Institutionen selbst, und sich durch jene nicht verleiten lasse, diesen seine Liebe, seinen Glauben an ihre göttliche Bestimmung und an den Segen zu entziehen, den sie trotz ihrer Verkümmerung durch ihrer eigenen Diener Schuld fortwährend in sich tragen und verbreiten.

2) In der Stelle Römer 14, 1—15, 2 ist von Schwachen die Rede, welche Anstoß daran nehmen, wenn andere noch von Götzenopferfleisch essen, das auf dem Markte feil sei. In ihrer Einfalt können sie sich nicht vorstellen, daß in solchen Dingen auch beide Theile Recht haben können, wofern jeder nur seinem Gewissen folgt; ihre Einfalt besteht eben darin, daß sie nicht verschiedene Standpuncte zu unterscheiden und anzuerkennen wissen, daher auch, wer von einem freieren Standpunct aus anders handelt als sie, ihnen das objective Gesetz des Guten zu verletzen scheint, also ihnen ein Aergernis giebt. Aber solch ein Schwacher soll nicht schwach bleiben, sondern stark werden (1. Kor. 14, 20); und das hat die Erziehung zu leisten. Sie soll das sittliche Bewußtsein dermaßen stärken und klar machen (s. auch den Artikel Aufklärung), daß der Zögling nicht an demjenigen ein Aergernis nimmt, was nur dem Schwachen als ein solches erscheint. Wird dies zunächst auf negative Weise geschehen, sofern ihm nicht einseitig beschränkte Vorstellungen eingepflanzt werden, die ihn auch in reiferen Jahren zu einem freieren sittlichen Urtheil unfähig machen: so wird später insbesondere der Unterricht darauf hinzuwirken haben, daß sich der Zögling, statt nur in seinem eigenen Ideen- und Lebenskreise sich geistig festzubannen (dies wäre die falsche Einfalt), allmählich dazu erhebe und daran gewöhne, sich auch in fremde Individualitäten, in den Geist anderer Zeiten, anderer Völker hineinzudenken und dieselben aus ihrem eigenen Wesen zu begreifen. Wir können sagen: gegen ein bornirtes Aergernisnehmen ist die Weckung geschichtlichen Sinnes das beste Präservativ; es ist überhaupt merkwürdig, wie heilsam geschichtlicher Sinn gerade in dieser Hinsicht nach zwei verschiedenen Seiten hin wirkt, sofern er ebenso sehr jener Frivolität steuert, die sich über alle vergangenen Zeiten erhaben dünkt und sie als Zeiten der Beschränktheit geringschätzt, wie er der Bornirtheit entgegenarbeitet, die sich zum Begreifen und Anerkennen des Fremden gar nicht zu erheben vermag. Die schwierige pädagogische Aufgabe ist dann nur, jene Einfalt im rechten, edlen Sinne dennoch zu bewahren, daß sich nicht das objectiv Wahre und Gute, was nur Eines ist, für den Zögling auflöse in lauter verschiedene Standpuncte, von deren jedem wieder etwas anderes wahr und gut sein kann; die Aufgabe ist aber deswegen nicht unlösbar, weil gerade das Christenthum, so sehr es nur Eine Wahrheit verkündigt und Eine Forderung stellt (Eins ist noth, Luc. 10, 42), dennoch zugleich einerseits so liebevoll den verschiedensten Individualitäten in Personen, Völkern, Zeiten sich anschließt und sie lebendig durchdringt, sie umschafft, ohne ihr individuelles Gepräge zu verwischen, und andrerseits jedem seiner Bekenner diejenige Liebe zur Pflicht macht und factisch einflößen will, die auch im Mitmenschen das Gute, was und wie es ihm gegeben ist und in ihm sich darstellt, bereitwillig anerkennt, statt nur die eigene Meinung und Weise für die absolut gültige zu halten. In diesem Sinne kennt auch die Schrift ein Aergernisnehmen, das nicht nur Schwachheit, sondern Sünde ist. Den Täufer läßt der Herr Matth. 11, 6 warnen, sich nicht an ihm zu ärgern; den Jüngern sagt er Matth. 26, 31: ihr werdet euch in dieser Nacht alle an mir ärgern; 1. Kor. 1, 23 ist Christus der Gekreuzigte (vgl. Römer 9, 32) den Juden ein Aergernis, den Heiden eine Thorheit. Allen diesen gegenüber liegt die Schuld nicht an dem Herrn; er giebt ihnen kein Aergernis, sondern sie nehmen eines; daß seine Erscheinung im Fleische, sein stilles, ruhiges Vorgehen, seine Martergestalt nicht in ihren Vorstellungskreis von einem Messias paßte, das war ganz nur ihre eigne Schuld, ihre Beschränktheit, um deren willen der Erlöser nicht etwa aus schonender Rücksicht einen andern Weg hätte gehen können. Bezeichnend ist namentlich die

Stelle 1. Kor. 1, 23; denn nicht ebenso gut könnte es (etwa wie B. d. Weish. 5, 3. 4) auch heißen: den Heiden ein Aergerniß, den Juden eine Thorheit; nur für die Juden war die Messiasvorstellung ein Dogma, eine religiöse Idee; und nur wo diese, in ihrer Einheit mit dem sittlichen Bewußtsein, sich verletzt findet, wo also nicht zu Spott und Lachen gereizt, sondern Aerger im Gemüth angerichtet wird, da ist Aergerniß.

Armithetik, s. Rechnen.

Armenschule. Unter Armenschulen verstehen wir diejenigen Volksschulen, deren Schüler lediglich den ärmeren Classen der Bevölkerung angehören, im Gegensatz zu denjenigen Schulanstalten, welche unterschiedslos für alle Schichten der Bevölkerung bestimmt sind. Ausgeschlossen bleiben also hier alle Landschulen und auch die Schulen der kleineren Städte, selbst wenn die Eltern der sie besuchenden Kinder zum größten Theil unbemittelt und arm sein sollten, weil hier eine Theilung der gewöhnlichen Volksschule bei der Beschränktheit sowohl der Kinderzahl wie auch der verfügbaren Mittel weder nöthig noch möglich sein würde. Daher haben nur größere Städte, etwa von 5000 Seelen an, Armenschulen eingerichtet, theils aus eigenem Antrieb, theils durch die Staatsgesetzgebung dazu veranlaßt. Da aber sind sie auch nothwendig und selbst dort, wo man etwa aus falscher Humanität, „um die Armen nicht in ihrem Gefühl zu verletzen," diese Anstalten aufgehoben und mit den Bürgerschulen verschmolzen hat, wie dies im J. 1848 hie und da geschehen, ist man wieder davon zurückgekommen, weil theils die Bildungsstufe jener Bevölkerungsclassen es nicht erheischt, theils auch die Kinder nicht die erforderliche Zeit auf den Schulbesuch verwenden können.

Da in den Armenschulen in der Regel kein oder nur ein sehr unbedeutendes Schulgeld bezahlt wird, so werden sie auch häufig „Freischulen" genannt. Außerdem sind an vielen Orten auch Stiftungen vorhanden oder bestimmte Summen in den städtischen Etats dazu ausgeworfen, um die nöthigen Lehr- und Lernmittel, Wandtafeln, Schulbücher und Schreibmaterialien den armen Kindern unentgeltlich zu liefern. Der Lehrplan solcher Schulen ist natürlich dem Stande der Kinder angepaßt und erstreckt sich daher nur auf die unentbehrlichsten Gegenstände des Volksschulunterrichts, Religion (etwa 6 Stunden), deutsche Sprache (12 St.), Rechnen (4 St.), Singen (2 St.), sowie auch noch, falls dies nicht schon an das Lesebuch angeschlossen werden kann, auf das Wichtigste aus den Realien (2 St.). In Fabrikstädten, wo die Kinder den Eltern müßen das Brod erwerben helfen, beträgt der wöchentliche Unterricht wohl auch bloß 12 Stunden.

Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten, welche die Erreichung des Schulzieles bei diesen Anstalten erschweren oder ganz vereiteln, sind die Gleichgültigkeit der Eltern gegen Erziehung und Unterricht, der geistige Stumpfsinn und die verdorbene Atmosphäre, in der solche Kinder aufwachsen, die sehr häufigen Schulversäumnisse, welche nur mit Hülfe der Polizei bekämpft werden können, und endlich noch andere entferntere Ursachen, welche im Proletariat einmal festgewurzelt sind, wie Unreinlichkeit, Liederlichkeit, schlechte Nahrung ꝛc.

Erst die neuere Zeit ist die Mutter der Armenschule. Den Anstoß gab auch hier Pestalozzi; Realisirung fanden seine Ideen in dem Fellenberg'schen Institut zu Hofwyl und in den sogenannten Wehrlischulen oder Wehrlianstalten (vgl. d. Art.).

Die von Chalmers in Schottland besonders gepflegten ragged schools oder Lumpenschulen bieten zwar manches analoge, können aber in unsern Verhältnissen nicht ohne weiteres nachgebildet werden, da sie auf der freiwilligen Armenpflege beruhen.

Bezüglich der Literatur über diesen Gegenstand aus neuerer Zeit verweisen wir besonders auf die Berichte aus dem rauhen Haus von Dr. Wichern. Vgl. auch den Art. Industrieschule.

Arndt (Ernst Moritz). Aus dem langen und reichen Leben dieses deutschen Mannes im vollen und schönsten Sinne des Wortes, dem auch in der Geschichte der Pädagogik ein Platz gebührt, führen wir in Kürze folgende Hauptmomente an. Arndt ist am 26. December 1769 zu Schoritz auf Rügen geboren, wo sein Vater

zuerst als Inspector, dann als Pächter adeliger Güter ein nicht reiches, aber genügendes Auskommen für sich und die Seinen hatte. Nachdem Arndt im einfachen, aber für das Gemüth so reichen Landleben eine schöne und fromme Jugend verlebt und auf dem Gymnasium zu Stralsund seine wissenschaftliche Vorbildung erhalten hatte, studirte er von 1791—1794 zu Greifswalde Theologie und Philosophie, bereiste hierauf Deutschland, Ungarn, Oberitalien, Frankreich und wurde, nachdem er sich im J. 1800 mit einer natürlichen Tochter des Professors Quistorp verheirathet hatte, Privatdocent und 1805 außerordentlicher Professor der Philosophie zu Greifswalde. Schon 1801 starb seine Frau, nachdem sie ihm einen Sohn geschenkt hatte. Sein nie verhehlter Haß gegen Napoleon und die Franzosen machte ihm räthlich, nach der Schlacht bei Jena (1806) nach Schweden zu entweichen, wo er eine Anstellung erhielt. Im J. 1809 kehrte er zurück, erhielt auch im folgenden Jahre seine Stelle wieder, nahm aber 1811 seine Entlassung und begab sich das Jahr darauf über Berlin, Breslau, Prag nach Rußland, wo er unter dem berühmten v. Stein für die Befreiung seines Vaterlandes von dem französischen Joche arbeitete. Im folgenden Jahre begleitete er die verbündeten Heere bis Frankfurt a. M., wo er den Winter 1813—1814 zubrachte, bis 1815 lebte er dann in Berlin, bis 1816 in Köln. Im Herbst 1817 ließ er sich, in Erwartung einer Anstellung an der Universität, in Bonn nieder und vermählte sich mit einer Schwester Schleiermachers, Nanna Maria. Im folgenden Jahre wurde er an der neugegründeten Universität zu Bonn zum Professor der neueren Geschichte ernannt; aber bereits 1819 mußte er gewar werden, daß, wie Varnhagen sagt, „ihm das herbe Loos beschieden war, Anfechtungen von solcher Seite zu erfahren, wohin er seine Liebe gewendet hatte." Er wurde in Untersuchung gezogen, suspendirt, zwar freigesprochen, aber in Ruhestand versetzt und erst 1840 durch Friedrich Wilhelm IV. rehabilitirt. Im J. 1848 wurde er vom 15. rheinischen Wahlbezirk in die Nationalversammlung zu Frankfurt gewählt, aus welcher er zugleich mit Dahlmann, H. v. Gagern u. a. am 20. Mai 1849 seinen Austritt anzeigte. Hochverehrt von der ganzen deutschen Nation lebte der Greis fortan zu Bonn bis an seinen Tod am 29. Jan. 1860.

Die glorreiche Zeit der Befreiungskriege ist die Zeit der Regeneration unseres deutschen Volks, und für diese hat auf pädagogischem Gebiet neben Fichte unmittelbar E. M. Arndt seine ganze Kraft eingesetzt. Schon bevor Fichte seine kühnen „Reden an die deutsche Nation" gehalten (Winter 1807—1808), hatte Arndt seiner patriotischen Gesinnung im ersten Theile seines „Geist der Zeit" kräftige Worte geliehen. Noch ein Jahr früher waren seine „Fragmente über Menschenbildung" erschienen (2 Theile. Altona, 1805). Hier redet er einer naturgemäßen Erziehung das Wort, naturgemäß nicht im Rousseau'schen Sinne, als ob in der sinnlichen Natur des vereinzelten Individuums das Wesen des Menschen zu suchen sei, sondern in dem Sinne, in welchem das geistige Theil des Menschen, seine Beziehung zu den Eltern, zur Familie, zur Gesellschaft, zum Vaterlande, zu Gott, recht eigentlich seine Natur ausmacht. Von diesem Standpuncte aus tritt Arndt der Rousseau'schen Hofmeistererziehung, wie der philanthropistischen Institutsdressur gleichmäßig entgegen, und indem er mit Pestalozzi verlangt, daß die erste Lehrerin die Mutter sei und ihr Unterricht von dem Naheliegenden, Concreten ausgehe, statuirt er Liebe, Nothwendigkeit und Freiheit als die drei Mächte, welche zusammenwirkend den Weg zum pädagogischen Heile führen. Die Wirksamkeit jener drei großen Erzieherinnen ist durch die natürliche leibliche und geistige Entwicklung des Zöglings bedingt, welcher der Erzieher geduldig nachzugehen, nicht hastig vorzugreifen hat. Im Kindesalter offenbart sich ihm, durch die Mutter vertreten, vorzugsweise die Macht der Liebe, unter deren Walten es lebt und spielt und spielend Gott, den Menschen und das Leben kennen lernt. Die Macht der Nothwendigkeit hat dann im wilden Knabenalter Zucht zu üben und zu fleißigem Lernen anzuhalten, bis endlich im Jünglingsalter Liebe und Nothwendigkeit zur Freiheit versöhnt und damit die schöne menschliche Bildung vollendet wird. In dem „Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten" (Berlin, 1813) sind die Grundgedanken der früheren Schrift kurz zusammengefaßt und auf Fürstenerziehung angewandt nach dem Grundsatze: „Ein fürstliches Kind ist ein Mensch wie alle

andern; die Gesetze müßen dieselben bleiben für alle; nur das Maß ist verschieden. Man muß ein größeres Maß an den legen, der sich künftig in den weitesten Kreisen bewegen soll." — Größeren Einfluß indes, als durch diese eigentlich pädagogischen Schriften, hat Arndt durch seine anderweite schriftstellerische Thätigkeit auf die Jugenderziehung geübt. Zunächst sind hier seine Märchen zu nennen, welche, soweit sie nicht wirkliche Volksmärchen sind, doch durch die volksmäßige Reinheit, Gesundheit und Tüchtigkeit ihres Tones wohl vor allen von einem Einzelnen erdichteten oder umgedichteten Märchen den Vorzug verdienen, zumal der prächtige „Klas Avenstaken." Auch muß der vaterländischen Lieder Arndt's mit allen Ehren gedacht werden, hinsichtlich deren in Vergleich mit Körner, Schenkendorf, Rückert vor allem zu rühmen ist, daß nirgends sich die Gesammtstimmung jener großen Zeit so allseitig, so gesund, so männlich klar und kräftig ausspricht, als in ihnen, weshalb sie auch vor allen volksthümlich geblieben und geeignet sind, in der Jugend einen reinen und kräftigen vaterländischen Sinn zu wecken und zu nähren. „Des Deutschen Vaterland," „das Lied vom Feldmarschall," „Vaterlandslied" (Der Gott der Eisen wachsen ließ u. s. w.), „Bundeslied" (Sind wir vereint zur guten Stunde u. s. w.), „Der feste Mann" (Wer ist ein Mann? Wer beten kann u. s. w.) u. a. werden unvergessen bleiben. Und endlich sind Arndt's „Erinnerungen aus dem äußeren Leben" (2. Aufl. Leipzig 1840) nicht zu vergessen, die besonders des Verfassers schönes Jugendleben mit einer ins Einzelne gehenden lebendigen Anschaulichkeit schildern. In der Vorrede zu diesem Werk stellt er sich in Gedanken auf jenen breiten Stein, welcher im Mittelalter zu Stralsund in der Nachbarschaft des Prangers auf dem Markte lag und von dem aus allerlei feierliche Verkündigungen vorgenommen wurden. Auf diesen Stein also stellt sich der Alte und ruft: „Hier steh ich, ein redlicher und verständiger Mann. Ist einer, der meint, mich davon auf die Nachbarstelle hinüberstoßen zu können, der komme! Ich lebe noch, und will ihn bestehen!" — Man wird den alten Arndt nicht herunterstoßen!

Arreststrafen, s. Strafe, Schulstrafen.

Assistent, s. Lehrer.

Aesthetische Bildung in der Volksschule. Die Frage, ob das Volk einer solchen fähig und bedürftig, ob sie im Kreise des Volkslebens möglich und irgend welchen Erfolg versprechend sei, entscheidet sich für uns dadurch, daß wir in diesem Puncte so wenig als in irgend einem andern eine absolute Trennung zwischen Volk und Gebildeten zugestehen können. Hat sich doch das Volk im Gebiete der Poesie sogar sein eigenes Verdienst und Recht, seinen eigenen Ruhm erworben, indem es bekanntlich eine Volkspoesie mit eigenthümlicher Qualität, im Unterschiede von der auf der Basis wissenschaftlicher Bildung oder höfischer Sitte beruhenden Poesie giebt.

Daß es nothwendig ist, auch dem Volke eine gewiße ästhetische Bildung durch Unterricht beizubringen, geht schon daraus hervor, daß selbst das, was ihm äußerlich so nahe ist, die Natur mit ihrer Pracht, ihm doch innerlich so ferne steht, daß es die Schönheit seiner eigenen Umgebung großentheils gar nicht gewar wird und staunt, wenn Fremde darob in Entzücken gerathen. Man muß geradezu sagen: wo bei einem Volke, d. h. auch bei den niedern Schichten desselben, alle ästhetische Bildung fehlt, da ist eine allgemeine Rohheit oder (mehr passive) Stumpfheit vorhanden; soll diese gehoben werden, so ist die Bildung auch nach jener Seite nicht zu vernachläßigen. Es ist zwar auch in dieser Hinsicht gewiß und bewährt sich täglich, daß die christlich-religiöse Bildung, selbst wenn sie nicht speciell und mit Bewußtsein auf ästhetische Beziehungen mit eingeht, schon an sich auch ästhetisch wirkt. Ein frommer Landmann sieht, weil er im blühenden Baum, im wogenden Saatfeld, im flammenden Sternenhimmel die Hand Gottes erkennt, auch das Schöne daran besser, als wem jene Anschauungsweise fehlt. Aber geleugnet kann auch das nicht werden, daß es eine Art der Religiosität giebt, die grundsätzlich dem Schönen abhold ist; daß somit auch die religiöse Bildung sich ihrer Aufgabe, zugleich ästhetisch zu bilden, bewußt bleiben muß. Weiterhin ist der Umstand, daß in unserer Zeit das früher so hausbackene und einfache Handwerk fast durchgängig in irgend einem Grade den Charakter der Kunst angenommen hat, ein gewichtiger Grund, auf Einführung des ästhetischen Moments in die Volksbildung zu bringen. Wir verlangen zwar nicht, daß jeder

Handwerker u. s. w. von seiner Werkstatt her uns eine Kunstarie vorsingen könne, aber wünschen möchten wir doch, nicht nur, daß er fähig sei, ein nationales Kunstwerk, wie Händels Messias, mitzugenießen, sondern auch, daß er am Gesang der Gemeinde im Cultus theilnehmen könne: das aber ist schon ein Stück ästhetischer Bildung. Endlich ist diese auch dadurch zur pädagogischen Pflicht gemacht, daß durch sie die Kunsttalente, die der Schöpfer bekanntlich nicht bloß den Sprößlingen der höheren Stände in die Welt mitzugeben pflegt, auch im Schooße des Volkes desto eher geweckt werden, was selbst wieder auf die Entwicklung der Kunst, auf ihren volksthümlichen und dadurch um so gesunderen Geist einwirken muß. Da nun die Volksbildung im ganzen zunächst Sache der Volksschule ist, so fragt es sich, welche Mittel dieser für jenen Zweck zur Verfügung stehen.

Das Allererste ist, daß der Lehrer an dem Schüler nichts positiv unsauberes und häßliches duldet. Ungewaschene Hände, ungekämmtes Haar, unsaubere Kleidung muß schlechterdings verpönt sein. (Vgl. hiezu den Art. Anstand.) Bei Büchern und Schreibheften ist mit aller Strenge die möglichste Sauberkeit derselben zu fordern; das Schulzimmer darf nicht unsauber sein, kein Spinnengewebe an den Wänden hängen, kein Unrath und kein Hausrath darin geduldet werden. Jeder Schmuck desselben durch Gaben der Natur (Blumen in den Fenstern) und der Kunst ist willkommen, und wäre bei gutem Willen der Gemeinden, der Eltern, der Lehrer leicht zu beschaffen.

Nun lehrt aber weiter die Erfahrung, daß der tiefere, dauerndere Sinn für das Naturschöne immer erst auf einem Umwege, nämlich mittelst der Kunst, zu wecken ist. Wer nie eine Landschaft im Gemälde gesehen und bewundert hat, wird auch die schönste Landschaft, die herrlichsten Linien eines Gebirgszuges, die prächtigste Gruppirung von Berg, Thal, Fluß und Wald gar nicht oder höchst oberflächlich bemerken. Hiefür nun hat die Volksschule allerdings die Mittel nicht; der Zeichnungsunterricht wird hiefür noch lange ein zu elementarer sein, auch wo er eingeführt ist, und daß irgendwo ein schönes Landschaftsbild in Oel dahin sich verirrt hätte, erinnern wir uns nicht, gehört zu haben. Aber die doch meistens vorhandenen Bilder zur biblischen Geschichte, auch zum naturgeschichtlichen Unterricht können und sollen obigem Zwecke dienen; wenn sie hiezu irgendwie brauchbar sind, so ist es Sache des Lehrers, sie dazu auch zu benützen. Dann erst kann auch sein Wort, wenn er auf einem gemeinsamen Spaziergange die Kinder auf die Schönheiten einer Gegend aufmerksam macht, Wirkung haben. Wo die örtlichen Verhältnisse, namentlich die Kirchen durch ihre Bauart, ihre Ausschmückung, ihre Monumente ꝛc., Objecte für ästhetisches Anschauen darbieten, dürfen dieselben nicht unbenützt gelassen werden. Und wenn vollends der Stundenplan eine Zeichenstunde aufweist, ist dem Lehrer die beste Gelegenheit gegeben, den Schülern wenigstens den Sinn und das Verständnis für schöne Formen beizubringen. Selbst die bloße Kalligraphie thut hiefür manchen guten Dienst.

Zugänglicher für die Volksschule, ja in einem weiten Kreis ihr offen ist das Gebiet der Tonkunst, vorzugsweise der Gesang — nur spiele der Lehrer die begleitende Violine auch so, daß das Gehör der Kinder nicht gegen das Häßliche abgestumpft wird, sondern das Schöne eines reinen, getragenen Tones fühlen lernt, oder verstehe er es, durch sein Orgelspiel die Hörer zu fesseln. Ein kräftiger, aber reiner Gemeindegesang ist vieler Orten fast die einzige Kunstanschauung, die der Volksjugend zu Theil wird; doch begnügen wir uns, den Gesang hier nur erwähnt zu haben, da dem Unterricht in demselben ein eigener Artikel gewidmet werden muß; hier stellen wir vorerst bloß fest, daß als Zweck dieses Unterrichts nicht bloß die Befähigung für den Gottesdienst und die Schulandacht, sondern ebenso die ästhetische Bildung im allgemeineren Sinne anerkannt und deshalb auch auf die feineren Requisite des musikalisch Schönen, wie namentlich reinen Brustton, reine Aussprache u. s. w. gedrungen werden muß.

Theils mit dem Gesang, theils ohne ihn (wiewohl immer besser mit als ohne) tritt die Poesie in den Lebenskreis der Volksschule ein. Zunächst geschieht dies in kirchlichem Gewand und für kirchliche Zwecke; aber das Kirchenlied, wie sich zu Zeiten sogar alle wahre Poesie in dasselbe geflüchtet hat, ist eine so reine, edle Form des Schönen, daß wir ebendarum viel weniger nöthig haben, uns nach anderer Poesie für die Volksschule umzusehen, als etwa der katholische Pädagog dies thun muß. Letzterem

fehlt ebenso ein weiterer Schatz hoher Poesie, nämlich der Psalter in der Muttersprache, der ebenfalls sich neben seinem nächsten religiösen Zwecke für den hier besprochenen Bildungszweck verwenden läßt. Indessen soll damit anderer, d. h. weltlicher Poesie der Weg in die Volksschule nicht abgeschnitten sein; aber dessen, was auch unter dem Werthvollen sich für sie eignet, ist verhältnismäßig nicht sehr viel, da begreiflich alles Erotische ausgeschlossen sein muß, andererseits aber doch nur Volksthümliches aufgenommen werden kann. (S. Weiteres in dem Art. Poesie.) Gedichte, wie Ludwig Uhlands Döffinger und Reutlinger Schlacht, Schwabs Urahne, Großmutter, Mutter und Kind, Verschiedenes, was sich z. B. in L. Kellners Sammlung: „die Poesie in der Volksschule" findet, — solche Sachen, von den Kindern mit Lust memorirt und mit Ausdruck recitirt, sind für jede Volksschule eine Zierde, können auch von jeder Volksschule unter guter Leitung dazu gemacht werden. Allerdings ist für alle diese Dinge, weltliche und geistliche, biblische und kirchliche Poesie gutes Recitiren, worin der Lehrer vorangehen muß, um den Kindern das Ohr dafür zu öffnen, wesentlich; ebenso, daß der Lehrer sowohl auf die metrischen, überhaupt formellen Schönheiten, als auf das Schöne des Gedankens, z. B. eines Bildes, aufmerksam macht, den poetischen Ausdruck mit dem prosaischen vergleicht u. s. w.

Endlich aber dient unserem Zweck auch die Prosa. Alles Gelesene, je besser es ist — also in allererster Linie die h. Schrift in Luthers Sprache selber, in zweiter Linie auch was das Lesebuch aus guten Schriftstellern darbietet — läßt sich neben dem sachlichen und sprachlichen Gebrauch oder vielmehr zugleich mit dem letztern dazu benützen, den Kindern das Schöne in Sprache und Ausdruck, überhaupt an allen Seiten guter Prosa fühlbar zu machen. Die Probe hievon und zugleich die Befestigung und Weiterförderung in dieser Empfänglichkeit für das Schöne ist die eigene, schriftliche Production, wie noch unmittelbarer der mündliche Ausdruck im ganzen Verkehr, der zwar seine Natürlichkeit nicht verlieren, nicht z. B. durch ein erzwungenes Hochdeutsch auf Stelzen gestellt werden, aber doch wenigstens negativ auch unter ästhetischer, wie unter sittlicher Zucht stehen soll. — Was eigene poetische, überhaupt künstlerische Production der Kinder betrifft, so werden darüber die Artikel Poesie, Kunst &c. das Nöthige enthalten.

Atlanten, s. Geographie.

Atlas, historisch-geographischer, s. Geschichte.

Auctorität. Es ist göttlicher Wille und menschliches Bedürfnis, daß in der Gesellschaft Auctorität vorhanden sei, d. h. berechtigtes Ansehen gewißer Personen gegenüber den anderen. Jener Wille spricht sich am einfachsten in dem vierten Gebot aus, welches Vater und Mutter ehren heißt und damit dem Familienleben die Stütze einer Auctorität verleiht, welche sofort durch naheliegende Analogie auf diejenigen, welche an der Eltern Statt sind, Vormünder, Pfleger, Lehrer &c., ferner auf die in einer Volksfamilie, im Staat, als die Väter Stehenden, d. h. auf die Obrigkeit übertragen wird. Nach den Grundsätzen der hl. Schrift stützt sich also jene Stütze des menschlichen Zusammenlebens selbst wieder auf das Fundament des Willens Gottes und es gehört zu den religiös geheiligten Pflichten, die Auctoritäten zu respectiren. Gleichwie aber alle göttlichen Gebote mit der Pflicht immer zugleich eine Wohlthat den Menschen bringen, so auch jenes, durch welches Auctorität eingesetzt wird; denn darauf stützen sich Ordnung und Frieden in der menschlichen Gesellschaft, und was die Unmündigen und Unreifen betrifft, so ist für sie die Ehrerbietung und der Gehorsam gegen die ihnen Vorgesetzten zugleich eine wesentliche Unterstützung ihres geistigen Wachsthums, ein Hülfsmittel zum eignen Reifwerden.

Demnach ist Auctorität für die dazu Berechtigten nicht etwas willkürliches, sondern ein ihrer Pflicht anvertrautes Gut, das sie zum Wohle der Untergebenen zu verwenden und wofür sie Rechenschaft zu geben haben. Misbrauch desselben ist Versündigung gegen Gott, der es giebt, und gegen diejenigen, zu deren Bestem er es giebt. Ebenso wenig ist der Nichtgebrauch zu rechtfertigen, das Wegschenken oder Wegwerfen des Ansehens und der verliehenen Macht; denn die Auctorität ist gleichsam ein sociales Fideicommiß, in dessen Nutznießung die gegenwärtigen Inhaber

eintreten, dessen Erhaltung vielmehr sie dem jetzigen und dem kommenden Geschlechte schuldig sind.

In abgeleiteter Weise kommt Auctorität dem von Menschen Hervorgebrachten zu: in der bürgerlichen Gesellschaft den Gesetzen, in der gelehrten Welt den Schriften anerkannter Fachmänner. Auch kann jene als eine rein persönliche zur Geltung gelangen: in dem Gewicht eines rechtschaffenen und verständigen Mannes, das er sich, abgesehen von der objectiven Auctorität einer amtlichen Stellung, durch seine Eigenschaften erwirbt. — Wie stark man übrigens das göttliche Recht der Inhaber des obrigkeitlichen Ansehens in der Gesellschaft betonen muß, so giebt es doch in der That ohne den Hinzutritt der subjectiven Qualification keine lebendige und wirksame objective Auctorität; vielmehr hat letztere durch die Persönlichkeit ihrer Träger sich zu bethätigen; um Ehrerbietung anzusprechen, muß man ehrenwerth sein, und das vierte Gebot giebt stillschweigend ebenso den Eltern, Lehrern, Obrigkeiten ihre Pflichten an, wie lautredend den Kindern und Unterthanen.

Vergegenwärtigen wir uns, wie Auctorität wirkt, so finden wir dieses Doppelte, daß sie ein beugendes und ein ziehendes Moment hat; in beiden zusammen liegt ihr pädagogischer Werth. So ist es im Staatsleben, da die Regierenden die Staatsidee zu realisiren haben durch Repression des Schädlichen — Unordnung und Unbotmäßigkeit — und durch Weckung und Förderung der guten Elemente, was ohne eigene Liebe und Begeisterung und ohne vorbildlichen Patriotismus nicht möglich ist. So ist es in Haus und Schule. Denn vor dem Uebergewicht des Erziehers hat sich das Gemüth des Zöglings zu beugen, und an seinem Vorbild sich hinaufzuranken. Durch diese beiden Momente der Erziehung, Beugen und Ziehen, wird die Gemüthskraft des Zöglings zusammengehalten, in die Thätigkeit der Entwicklung gebracht, und dadurch der Macht der sündhaften Natur gewehrt, das Böse niedergehalten, das Bessere hervorgelockt und angetrieben. An der Auctorität des Erziehers und Lehrers liegt daher ein gut Theil des Erfolges, welchen Unterricht und Erziehung beabsichtigen und es ist derselben ein hoher pädagogischer Werth zuzuschreiben.

Dieser pädagogische Werth der Auctorität ist jedoch keineswegs ein unbestrittener. Man erhebt gegen ihn den Einwurf, die Auctorität schade der selbständigen Aneignung im Lernen, wie überhaupt der Entwicklung der Eigenthümlichkeit, wirke also der Persönlichkeit feindselig und bringe den Menschen in die Gefahr einer unwürdigen Geistesabhängigkeit von andern. Rousseau hat diese Besorgnisse zuerst in die Doctrin eingeführt und im schärfsten Gegensatz gegen die frühere Auctoritätspädagogik die Theorie der Selbständigkeit aufgestellt. „Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat, er lerne die Wissenschaft nicht, er erfinde sie. Wenn ihr ihm je eine Auctorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein." — Man muß sich vorhalten, welchen Bankrott das alte Auctoritätsprincip damals und in jenem Lande, für welches Rousseau schrieb, zur Zeit Louis XV. gemacht hatte, um seine Worte für möglich zu halten und den Eindruck seiner Grundsätze auf die Gesellschaft zu erklären. Man darf aber darüber nicht vergessen, daß mit Rousseau zugleich jenes Pädagogisiren am Schreibtisch begonnen hat, welches sich menschliche Natur aus eigenen Gedanken construirt und Erziehungsideale aufstellt, ohne die Sorge, ja ohne auch nur den eigenen Wunsch der Realisirung zu hegen, jenes Pädagogisiren, welches mit oft geistreicher Rhetorik es versteht, in plastischer, runder Form das Ungeheuerliche zu sagen und das einzeln Richtige zu einem Schein des Allgemeinen aufzublähen. So spricht sich auch in den citirten Worten Rousseau's ein einzeln Richtiges mit der Uebertreibung ins Allgemeine hinauf aus. Was am Schluß des Unterrichts und der Erziehung zu resultiren hat — Eigenthümlichkeit, Selbständigkeit, das legt er als Fertiges in den Anfang und die Methode; den Abweg des Auctoritätsglaubens — die geistige Leibeigenheit stellt er als den nothwendigen Weg desselben dar; um den moralischen Gefahren der Abhängigkeit auszuweichen, postulirt er eine psychologische Unmöglichkeit und baut auf diesen Sand das Luftschloß des von jedem Schüler verlangten Erfindens der Wissenschaft, des Gutwerdens aus dem eigenen Innern heraus ohne die Zucht fremder Auctorität. Indem er diese letztere lähmt und vernichtet, verkennt er zugleich das objective Gesetz, daß das Werden sich an und

nach dem Gewordenen bildet, das im Fluß Befindliche sich an dem Festen gestaltet und darum Festigkeit, Auctorität der Regel, des Gesetzes, des Lehrers unbedingte Nothwendigkeit ist, wenn der Fluß des kindlichen Gemüthslebens in einen Guß, zu Gestaltung und zuverläßigem Wesen gelangen soll.

Allerdings aber ist es ein Verdienst Rousseau's, das Bewußtsein darüber geweckt zu haben, daß die Auctorität ihren Zweck nicht in sich selbst hat. Gleichwie der in Regeln Geübte später zur Einsicht in die Regeln selbst und somit wirklich in das Miterfinden der Wissenschaft muß gelangen können, so muß auch die Auctorität des Erziehers über sich selbst hinauszuführen die Anlage haben, es muß dasjenige, was er sagt und will, im Stande sein, dem Zögling als in sich selbst wahr und gut sich zu erweisen. „Wir glauben nun fort nicht um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt" (Joh. 4, 42), darauf ist hinzuarbeiten. Daher das gewaltthätige und plumpe Pochen auf Ansehen und Gehorsam in der häuslichen Erziehung wie in der Schule nur die Auctorität zerstört, wie auch im Staate die obrigkeitliche Auctorität gleichermaßen durch Misbrauch wie durch Nichtgebrauch sich selbst im Wege ist. Man kann durch den Misbrauch wohl Devotion erzwingen, aber keinen Gehorsam, und die gewaltthätig gespannte Feder schnellt nach dem Aufhören des Drucks mit desto roherer Kraft empor. Indessen bei uns in Deutschland ist die Gefahr nach dieser Seite hin nicht die größere, eher die nach der entgegengesetzten, daß man sich nämlich scheut, mit der Auctorität im Erziehen und Regieren Ernst zu machen, und nur fast wie mit einem bösen Gewissen der anvertrauten Gewalt sich bedient. Aber es muß die Jugend fühlen lernen, daß es eine Macht giebt, an der sich endlich ihr Wille bricht, es mag ihr gefallen oder nicht, und es ist nicht richtig, die Gewalt als in unverträglichem Gegensatz zu Vernunft und Liebe stehend anzusehen; vielmehr wird die Anwendung von Gewalt zum Vernunftgebot und zur Liebespflicht überall, wo es gilt, dem bösen Willen, der keine Vernunft annehmen mag, entschieden zu wehren, und nur desjenigen Gebrauchs von der Gewalt, welcher aus Mangel an Liebe und aus Unvernunft hervorgeht, hat man sich zu schämen. Entschieden falsch ist wenigstens die Annahme, daß durch möglichstes Gewährenlassen der natürlichen Individualitäten kräftige Persönlichkeiten entstehen; solches geschieht nur in außerordentlichen Fällen, während in der Regel bei dieser Erziehungsmaxime die sittliche Kraft aus Mangel an Gegendruck nicht zur Spannung gelangt, das innere Leben etwa frühe Blüthen treibt, die aber wenig Frucht ansetzen. Aus den ungezogenen, meisterlos aufgewachsenen jungen Leuten pflegen anspruchsreiche aber willensarme Menschen zu werden, deren die Gesellschaft zu ihrem Schaden voll ist. Erfahrung lehrt, wie oft und viel unter dem Joch einer rauheren Zucht ein recht tüchtiges Leben sich vorbereitet und schlichte Väter durch die Entschiedenheit ihres Willens glücklicher erziehen, als hochgebildete bei mangelnder Energie. Denn in der Kindesnatur das mit ihr verbundene Böse nicht aufkommen lassen, wirkt indirect für das Aufkommen des Guten, während directe Wachsthumsbegünstigung des Guten ohne directe Bekämpfung dessen, was nicht mitwachsen soll, fehlschlägt. Der Zögling hat selbst das starke Gefühl, daß er für die Entwicklung und für den Schutz seines besseren Ich der Leitung durch eine Auctorität bedarf; daher ihm denn auch der Erzieher nicht als ein Fremder gegenübersteht, sondern ein gewißermaßen freundschaftliches Verhalten beider zu einander obwaltet, welches mit dem Alter des Zöglings wächst und woraus später die schönen Beziehungen entstehen, da väterliche Freude einerseits mit brüderlicher Zuneigung und Freundschaft andererseits von der wohlgeleiteten Erziehung Zeugnis ablegen.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich von selbst, worauf Auctorität sich gründet, was ihre Lebensbedingungen sind. Sie ist, wie wir gesehen haben, göttlicher Ordnung, das müßen ihre Träger wissen und mit Wort und That bekennen; sie sind Lehensträger der höchsten Auctorität. Dadurch steht der Erzieher inmitten der Untergebenen nicht als der den eigenen Willen Durchsetzende, sondern als der im Auftrag dessen, dem beide unterthan sind, die Oberen wie die Unteren, Befehlende, also frei von dem Schein des Egoismus und der Willkür, welche dem Respect im Weg stehen, den Ungehorsam herausfordern, und dasjenige selbst zuerst leistend, wozu er andere antreibt. Aus eigener Machtvollkommenheit Herr sein wollen, heißt die Herrschaft im Keime verderben und schwächen, der Auflehnung die Handhabe geben. Ein Erzieher,

welcher dem Christenthum gleichgültig gegenübersteht oder gar feindselig und spöttisch sich gegen Religion und Bibel verhält, hat kein Recht, über Mangel an Auctorität zu klagen; ist er doch als der den Ast durchsägt, auf welchem er selbst sitzt. Man erkenne aber hier, von welcher Bedeutung für das erziehende Element der Schule eben dies ist, daß in ihr die heil. Schrift mit ihrem göttlichen Ansehen als das Haupt- und Grundbuch gilt und um wie viel leichter es dem Lehrer wird, seinen ermahnenden und strafenden Worten Eingang zu verschaffen und Nachdruck zu geben, wenn er sie aus Gottes Wort nimmt und bekräftigt, er also nicht in eigenem Namen, sondern als Botschafter an Christus Statt redet.

Das Stehen unter der göttlichen Auctorität ist also die Grundbedingung des Anspruchs auf diejenige, welche ein jeder an seinem Ort geltend zu machen hat. Was sodann speciell die Auctorität des Erziehers betrifft, so kann sie nicht bestehen ohne gewiße subjective Bedingungen, wie Charakter, Kenntnisse, Unparteilichkeit u. dgl. — hinsichtlich deren wir jedoch auf den Artikel „Erzieher" verweisen — aber zugleich liegt im Lehramt eine objective Auctorität, welche zu schützen ist durch Aufrechthaltung der Schulgesetze und Ordnungen, durch Inehrenhalten der bestehenden Einrichtungen, auch der vorgeschriebenen Schulbücher, die man vor den Schülern nicht schlecht machen und deren Fehler man schonend bessern soll, ferner durch Achtung der Collegen. Wenn Vater und Mutter in Gegenwart der Kinder sich gegenseitig heruntersetzen, so verlernen diese das Gehorchen gegen beide mit der Achtung, und wenn Lehrer untereinander hadern vor den Augen der Schüler, oder sich bespötteln, jeder sich größer machend durch Verkleinerung des andern, so wandert die Auctorität aus von der Anstalt: denn sie war ein gemeinschaftliches Gut und kann nicht einzeln als Lehen genommen werden.

Durch sein Amt rückt der Lehrer überhaupt in den Ring der objectiven Auctorität ein, welcher die menschliche Gesellschaft umgiebt. Er ist daher verbunden, alle übrigen Auctoritäten in Ehren zu halten, also zunächst die Eltern seiner Schüler, die Gemeindeobrigkeit u. s. f. bis zur Spitze. Das Spötteln und sich Mokiren über die Handlungen der Regierenden im Mund der Lehrer macht suffisante junge Leute, ein politisirendes Gescheidlesthun, dahinter nichts ist. Dem Selbstmord gleich aber kommt, wenn ein Lehrer sich unter die Aufrührerischen mengt; denn der vernichtet die eigene subjective Auctorität, welcher die objective beeinträchtigt. Es ist nicht so, daß wo die eine Auctorität erschüttert wird, die andere unbewegt bliebe. Es giebt eine Solidarität, kraft welcher alle Auctoritäten mit einander stehen und wanken. Darum sollen auch umgekehrt Obrigkeit und Eltern den Lehrer in Ehren halten und stützen, keine Auctorität soll die andere fallen lassen. Je fester alle zusammenhalten, desto mehr Respect ist in den Zöglingen, desto seltener nöthig also die Schärfe der Zucht und die Anwendung sinnlicher Gewalt.

Doch darf dieses nicht dahin verstanden werden, als ob nun unter sämmtlichen Trägern des obrigkeitlichen Ansehens ein esprit de corps, etwa nach Art des Officierstandes gegenüber von den Soldaten zu pflegen wäre, da nämlich keiner der Vorgesetzten weder auf sich noch auf einen andern etwas kommen zu lassen für Pflicht ansieht. Vielmehr steht es dem Erzieher sogar wohl an, sich selbst vor seinen Zöglingen schuldig zu bekennen, je nachdem er sich verfehlt hatte; denn weit entfernt, dadurch das Auctoritätsprincip zu verläugnen, bestätigt er dasselbe vielmehr durch seine eigene Demüthigung unter den, der die Quelle aller Auctorität ist.

Uebrigens aber ist von dem Recht, das in der väterlichen Gewalt liegt, niemals ein bloß formeller Gebrauch zu machen, also etwa um den Willen im Gehorsam der Art zu üben, wie man Fingerübungen am Clavier anstellt, die eben, ohne besondern musikalischen Werth zu haben, nur dazu dienen, die Muskeln frei und beweglich zu machen. Exercitien der Willensbeugung ohne die Grundlage der aus dem Sittengesetz genommenen Motive wären bloße Dressur, wie sie bei dem Einüben von Pferden und Jagdhunden, nicht aber bei der Erziehung eines Menschen am Platz ist. Plumpe Befehlsluſt gefällt sich zuweilen darin, durch ein Gebieten und Verbieten, das keine moralische Heimat hat, ihren Muth zu kühlen; die Folge davon ist augenblickliche Erkältung und Abneigung im Gemüth des Untergebenen und Auflehnung, sobald der eingepreßte Wille Luft bekommt.

Richtig geübte Auctorität will nichts anderes als den Werdenden und noch Unreifen durch das berechtigte Ansehen des Reifen dahin führen, daß er das wird, wozu er selbst im Grunde seines Wesens angelegt ist und will ihn zu nichts anderem anhalten, als was er als Gereifter einst nach eigener Entschließung thun wird. So lange der Erbe ein Kind ist, ist er noch unter den Vormündern; das muß der Erbe fühlen, indem er die Macht der Auctorität über sich findet; die Vormünder aber, indem sie diese Macht ausüben, müßen dessen eingedenk sein, daß das Kind ein Erbe ist und zur Sohnschaft berufen.

Aufgaben (Hausaufgaben). Ob dem Schüler Aufgaben fürs Haus gegeben werden sollen, könnte nur da zweifelhaft erscheinen, wo man das Unterrichten lediglich als Mittheilung des Wissenswürdigen betrachtet. Ist aber die Schule für die Jugend vorzugsweise da, um deren Geist zu üben, so kanns nicht zweifelhaft sein, daß ein verhältnismäßiger Theil dieser Uebungen auf das Haus fallen müße. Es lernt niemand arbeiten, wenn er immer muß. Ein Müßen ist freilich auch bei der Fertigung von Hausaufgaben, aber kein durchgängiges, wie in der Schule. Die Hausaufgabe selbst ist geboten, aber Zeit und Art ist dem Schüler mehr oder weniger anheimgestellt. Und so wird ihm die Hausaufgabe eine Uebung in der rechten Zeiteintheilung, in der Sauberkeit der Handschrift, der Hefte und Bücher, in der Stetigkeit des Arbeitens, ja sogar in der Redlichkeit, neben dem, daß er seinen Geist an dem vorliegenden Stoffe übt und seine Kenntnisse erweitert und befestigt.

Das Arbeitenlernen ist der erste, und die Förderung in Kenntnissen der zweite Zweck der Hausaufgaben. Hieraus ergeben sich die Regeln für den Lehrer, welcher Hausaufgaben giebt, sowohl in Hinsicht des Maßes, als auch der Art derselben. Zuallererst darf der zweite Zweck nicht zum ersten gemacht, die Gewinnung des Stoffes darf nicht als Hauptsache behandelt werden. Wer den zweiten Zweck zum ersten oder zum alleinigen macht, wird seine Schüler überbürden, und damit sich nicht nur an ihrem physischen Wohle versündigen, sondern auch, anstatt sie arbeiten zu lehren, dieselben zur Oberflächlichkeit in ihren Leistungen, mündlichen und schriftlichen, anleiten, überdem ihnen mit den Hausaufgaben auch die Schule selbst entleiden. Dagegen wenn wir den ersten Zweck fest im Auge behalten, werden wir einmal das Maß der Hausaufgaben mit Leichtigkeit finden und einhalten können. Denn offenbar wird der Lehrer hier, wie im übrigen Lehrberufe, am besten thun, die mittlere Arbeitskraft sammt der mittleren Zeit zum Maßstabe seiner Aufgaben zu machen. Uebrigens ist die Controle der Hausaufgaben und das Geschäft der Erziehung durch Hausaufgaben eine der schwierigsten, wo nicht die schwierigste Aufgabe des Lehrers. Es erfordert auf Seiten des Lehrers eine ganz unermüdete Aufmerksamkeit auf den einzelnen Schüler und eine große Gewalt über die Gemüther. Denn manche einzelne Schüler wirds wohl immer geben, welche nicht anders, als durch Strafen zum Arbeiten bewogen werden; aber wenn wirs bei allen oder bei der Mehrzahl bloß durch Strafen zuwege bringen, so liegt der Fehler an uns. Es muß, was freilich erst im weitern Verlaufe der Lehrthätigkeit erkannt wird, durch Arbeit an uns selbst unsre Willenskraft so erstarken, daß der Schüler auch außer der Schule deren Macht empfindet und hiedurch die natürliche Trägheit allmählich überwinden lernt. Dies ist die beste Anleitung zur Fertigung der Hausaufgaben; Anweisungen fürs Einzelne sind nicht überflüssig, aber nur dann von wirklichem Werthe, wenn der Antrieb in jener Weise von uns ausgeht. Welches Maß aber für jede Art von Schulen und Schülern und jede Altersstufe, welches auch für Knaben und Mädchen — da dieses große Unterschiede macht — das rechte sei, ist geradezu unmöglich anzugeben, weil die Sache zu sehr von den Individualitäten nicht nur der Schüler, sondern auch der Lehrer abhängt. Auch der geübte Lehrer muß das immer von neuem, und muß so sein ganzes Leben daran lernen.

Giebt der erste Zweck der Hausaufgaben, das Arbeitenlernen, das Directiv für deren Maß, so ergiebt sich die Art derselben vorzugsweise aus dem zweiten Zwecke, der Förderung in Kenntnissen. Die Kenntnisse, welche durch Hausaufgaben gefördert werden sollen, werden keine andre sein, als diejenigen, welche die Schule beibringen will. Eben darum wird es nur zweierlei Arten derselben geben, Vorbereitung und Wiederholung, welche beide wieder zwiefacher Art sind, mündliche und schriftliche. Es

wird sich hiebei je nach dem Alter, dem Geschlechte und den schon vorhandenen Kenntnissen der Schüler, vielleicht auch je nach den vorliegenden Lehrstoffen und Lehrmitteln oft fragen, welche Vorbereitung und Wiederholung, die mündliche oder die schriftliche, anzuwenden oder vorzuziehen sei? eine Frage, welche nur an Ort und Stelle, d. h. in jeder einzelnen Schule oder Schulclasse genügend beantwortet werden kann. Nur das wird überall das Gleiche sein, daß jeder Lernstoff, welcher seiner Natur nach — wenigstens von vorne herein — nicht eingesehen, sondern nur memorirt werden kann, ganz und ungetheilt der mündlichen Vorbereitung anheimfällt. Aber für beide, Vorbereitung und Wiederholung, wird Quintilians Regel, daß alle Tage wenigstens einiges zu schreiben sei, ohne Ausnahme gelten. Nur eine Art der schriftlichen Wiederholung sollte überall und für immer aus den Schulen verbannt sein: nirgends sollte einem Schüler zur Strafe aufgegeben werden, auch nur zehn bis zwölf Linien zwanzigmal, zehnmal, ja auch nur zweimal zu schreiben. Daß dem trägen oder unsaubern Schüler anbefohlen wird, das, was er im Unfleiße hingeschmiert hat, sauber zu schreiben, wird freilich allenthalben und oft nöthig befunden werden.

Uebrigens deckt sich der Begriff Aufgaben selbstverständlich nicht mit dem Begriff Hausaufgaben, vielmehr muß die Lösung der Aufgaben, welche die Schule stellt, zu einem guten Theil in die Unterrichtszeit selbst fallen, in der Volksschule schon deswegen, weil das Haus an die Arbeitskraft und Arbeitszeit der Schüler ganz andere Ansprüche macht, als bei Schülern höherer Schulen, aber auch deswegen, weil bei manchem Unterrichtsgegenstande die Natur der Sache es mit sich bringt, daß die wichtigste Thätigkeit in der Lösung der Aufgaben besteht, und diese die meiste Zeit wegnimmt, wie beim Rechnen, Schönschreiben 2c., weil ferner die Schüler nur allmählich der beständigen Leitung des Lehrers dabei entbehren lernen, wie beim Aufsätzemachen, weil endlich überall, wo der Lehrer mehrere Abtheilungen vereinigt zu unterrichten hat, die Schuleinrichtung ihn nöthigt, die einen Schüler mit Aufgaben zu beschäftigen, während er die andern mündlich unterrichtet, eine Nöthigung übrigens, welche sich, wenn der Lehrer sein Geschäft versteht, für solche Schüler als sehr nützlich erweist, indem sie besser für sich arbeiten lernen, zu großem Gewinn für ihre Selbstthätigkeit und Selbständigkeit. Die befriedigenden Leistungen kleinerer Schulen im Vergleich mit größeren Anstalten, in welch letzteren nur je eine Jahresabtheilung eine Classe bildet, findet wohl hierin hauptsächlich ihre Erklärung.

Was schriftliche Aufgaben betrifft, seien es nun zu Hause oder in der Schule auszuarbeitende, so darf baldige und regelmäßige Correctur nie unterbleiben, wenn nicht Läßigkeit und Trägheit unter den Schülern einreißen soll. Letzteres Geschäft kann freilich bei einer großen Schülerzahl sehr beschwerlich werden; allein es giebt auch keine andere Gelegenheit für den Lehrer, die einzelnen Schüler nach dem Maße ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse wie ihrer Treue so genau kennen zu lernen. Die Correctur sei in allem dem streng, dessen befriedigende Leistung nur von dem Willen, dem Fleiß und der Sorgfalt des Schülers abhängt, pünctlich in allem äußerlichen (Handschrift, besondere Hefte für jedes Fach, nicht einzelne Blätter, Fließblatt, Datum u. dgl.), dagegen mild in der Behandlung dessen, was durch den Grad der Fähigkeit und der Entwicklung des einzelnen Schülers bedingt ist. Der corrigirten Arbeit werde ein Urtheil des Lehrers beigesetzt, damit der Schüler zu wetteiferndem Fleiße gereizt, der Lehrer zur strengsten Gewissenhaftigkeit genöthigt werde. Hat dieser Grund zu vermuthen, daß mit fremdem Kalb gepflügt worden sei, so hüte er sich, durch bittere Aeußerungen einen — so leicht nachtheiligen — Conflict zwischen der Schule und dem Hause herbeizuführen; wohl aber darf er, wenn die Aufgabe zweckmäßig war und der Grundsatz der Nichtintervention fest steht, darauf hinweisen, daß es zwar wohl möglich, aber nichts weniger als ehrenhaft sei, ihn, den Vertrauenden, zu täuschen. Gar zu nachläßig gefertigte Arbeiten werden zur Umarbeitung zurückgegeben. Jede Arbeit der Classe muß nachher öffentlich durchgesprochen werden, damit jeder Schüler die Zeichen der Correctur in seiner Arbeit (Zeichen sind in vielen Fällen zweckmäßiger, als verbessernde Worte) als begründet erkenne und zu benützen vermöge.

Daß regelmäßige Hausaufgaben auch für die Volksschule nothwendig sind, wird

festzuhalten sein. Wir führen dies nach der Darstellung von Goltzsch (Lehrplan für Dorfschulen Aufl. 3. S. 47) und Bormann (Unterrichtskunde für ev. Volksschulen 1856. S. 82 ff.) aus. Hausaufgaben, sagt G., sind das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußeren und inneren Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbeizuführen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Dabei verlangt Goltzsch freilich mit Bormann, daß Stoff und Inhalt alles Lernens und Uebens ein solcher sei, der dem Hause nicht fern liegt, für den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben (Lesen und Tafelschreiben aus einem guten Lesebuch, Memoriren von Sprüchen, Liederversen, Katechismus), und daß hinsichtlich des Maßes die häuslichen Verhältnisse der Schüler (die Schwierigkeit, ein Plätzchen zu ungestörtem Arbeiten, im Winter mit Beleuchtung, auszumitteln u. dgl.) berücksichtigt werden, die Aufgaben also zwar täglich wiederkehren, aber von sehr geringem Umfang seien, so daß nöthigenfalls die von den häuslichen Beschäftigungen abfallenden Zeitbrocken zu deren Lösung ausreichen; eine gute Arbeit, sagt Bormann, ist mehr werth, als zehn schlechte. In Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben stellt G. (S. 44, ff.) als Hauptgrundsatz auf, der Lehrer dürfe nie (für Schule oder Haus) eine Aufgabe stellen, die nicht so vorbereitet sei, daß sie von allen Kindern (ohne fremde Hülfe) fast gut gelöst werden könne; das Mangelhafte soll er streng zurückweisen, aber auch verbessern lehren; auf diesem Wege lasse sich erfahrungsgemäß eine für die Fortschritte im Lernen und für das sittliche Leben höchst wichtige feste Gewöhnung an Achtsamkeit, Sorgfalt und gewissenhafte Zeitbenützung herbeiführen und der Lehrer erfahre dann erst, welch eine Lern- und Arbeitslust und welche Kräfte in den Kindern wohnen. Die Beurtheilung der Arbeiten, verlangt Bormann, soll der Lehrer in einer auch den Eltern, den Zeugen derselben, erkennbaren Weise vollziehen und zwar mit solcher Schrift, daß er damit nicht sich selbst ein schlechtes Zeugnis ausstelle. Vgl. Curtman, Lehrb. d. Erz. Aufl. 6. II. §. 11. 12.

Aufklärung. Dieses Wort tritt vornehmlich seit etwa 1760 als ein Schiboleth derer hervor, die auf der Höhe einer neuen Zeit stehen wollten, nachdem die Sache sich in Deutschland zuerst durch den Professor in Halle, Christian Thomasius, geb. 1655, † 1728, mit seiner Opposition gegen die Hexenprocesse und gegen die Hemmungen, die die herrschende Orthodoxie jeder freieren Forschung in den Weg legte, sowie mit seinem Dringen auf Gründung des positiven Rechtes aufs Naturrecht Bahn gebrochen hatte. Die Aufklärung, in ihren ersten Stadien als ein Wunderlicht angestaunt, welches das Dunkel in aller Welt vertreiben, und als eine Zauberkraft gepriesen, welche die alte Erde wieder ewig jung machen werde, blühte indes nur etwa 2 Menschenalter lang; nach 30 Jahren erbleichte der Komet sichtlich, nach wieder 30 Jahren war er nur noch ein glimmender Docht, und endlich hat die ganze Herrlichkeit Professor Leo in Halle mit Erfindung des sarkastischen Namens „Aufkläricht" (nach Analogie von „Kehricht" u. dgl.) förmlich zu Grabe getragen.

Doch — ob auch der Name fort ist, die Art ist nicht ausgestorben. Der Deutschkatholicismus, die Lichtfreunde und Freigemeinden, die radicale Pädagogik unserer Zeit, auch der Materialismus unserer Naturforscher und Volksbeglücker bis zur Tischklopferei herab ist nichts als eine neue Auflage jener Aufklärung. Diese hat ein zähes Leben, denn sie ist die Weisheit des allem transcendenten abgeneigten, platten Verstandes, der darum gegen Religion, Poesie und Geschichte sich gleich negativ verhält und sein Paradies lediglich in dem sucht, was ganz unmittelbar vor Augen liegt, wenn er auch für eine große, lichte Zukunft zu schwärmen vorgiebt. So gerecht aber das Gericht ist, das die Zeit über einen Nicolai, Bahrdt und Genossen und deren Bestrebungen und Erfolge gehalten, so müßen wir der Wahrheit zur Steuer doch ebenso gewiß bekennen, daß, wie die Idee der Aufklärung eine in sich berechtigte ist, so auch derjenigen Zeit, welche von dieser Idee vorzugsweise bewegt war, vom historischen Gesichtspuncte betrachtet, trotz allem Unheil, das sie angerichtet, ihre nothwendige Stelle im Gange der Geschichte zukommt. Eine Zeit, aus welcher die größten Heroen deutscher Literatur und Kunst hervorgegangen sind, darf man, wenn man nicht ebenso oberflächlich mit der Geschichte umgehen will, wie es die Auf-

klärer gethan, nicht mit einem kirchlichen oder politischen Censurstriche beseitigen; gegen eine Zeit, in welcher ein einziges Jahr (1787) die Göthe'sche Iphigenia, den Schiller'schen Don Carlos, den Mozart'schen Don Juan hervorbrachte, der gleichzeitigen Werke von Kant u. a. nicht zu gedenken, muß sich unsre Gegenwart, die es in Jahrzehnten nicht zu einer einzigen Frucht von solchem Caliber bringt, nicht allzusehr in die Brust werfen.

Aufklärung setzt — wie das Wort auch zunächst vom Wetter gebraucht wird: „es kläre sich auf" — immer eine geschehene Verdunkelung oder Trübung voraus, die als ein anomaler Zustand nunmehr weggeräumt werden soll. Hierin liegt zwar eine Parallele zum christlichen Begriffe der Erleuchtung, aber zugleich ist auch schon der Unterschied von diesem angedeutet. In der Erleuchtung ist es eine positive Macht, das Licht, welches in einen zuvor finstern Raum tritt; die Finsternis, als das Negative, muß weichen, wo das Licht einfällt. Die Aufklärung dagegen macht die Luft rein, d. h. leer; für sie ist ein Positives da, welches aber nicht da sein soll (Vorurtheil, Aberglauben, allgemeine Dummheit &c.), dies soll hinweg, damit man frei ausschauen kann. Wohl bedarf auch die Aufklärung hiezu eines Positiven — sie operirt z. B. gegen die Gewitterfurcht mit der Naturkenntnis — aber dieses positive Wissen ist doch nur Mittel, um Altes wegzuräumen; das Hauptwissen, die Weisheit, worin es der Aufklärung eigentlich erst wohl ist, besteht immer in der Einsicht, daß es mit dem und dem nichts ist, was die Altvordern für etwas seiendes gehalten. Was für sie noch ist, das Positive, was sie anerkennt, beschränkt sich auf das Zweifache: 1) was sinnlich wargenommen werden oder mittelst Induction aus sinnlicher Warnehmung geschlossen werden kann, das ist wahr; 2) was irgend Nutzen fürs wirkliche Leben gewährt, das ist gut. Damit fällt zwar nicht das geistige Leben überhaupt, wie dasselbe vom Materialismus hingerichtet wird; es fällt nicht einmal die Religion schlechthin zu Boden; aber wie die Religion auf diesem Wege lediglich zum Verstandesproduct gemacht wird, höchstens umflossen von einer Sauce aus sentimentalen Phrasen, so ist sie auch praktisch nur unter den Gesichtspunct der Nützlichkeit gestellt; sie dient nach ihrer Weise der menschlichen Glückseligkeit, das ist ihr einziger Werth. Daher fällt denn auch die Geschichte ganz nur unter die Kategorie des Nützlichen; bloß sofern man an ihr ein Beispiel hat, was man selber kluger Weise thun und lassen soll, hat sie einen Werth; alles andere mag vergessen werden. Alles Ideale, was die Pietät gegen Geschichtliches, was das Nationalgefühl, was kirchliche oder volksthümliche Tradition enthält, wird vernichtet, weil es unter jene zwei Grundsätze nicht paßt; daher hat die Aufklärung, wo sie zahm auftritt, etwas unendlich fades, philisterhaftes; wo sie aber lebhaft wird und einhaut, da kommt ein frivoler Charakter zu Tage, dem nichts heilig ist, ein Egoismus, der sich mit dem aufgeklärten und aufklärenden Philanthropismus ganz gut verträgt, denn letzterer ist bloß die Anerkennung desselben Egoismus in jedem andern Individuum und Anleitung, wie in jedem das liebe Ich zu möglichstem Wohlbefinden zu bringen sei. So schlimm, so überaus heillos aber eine solche Richtung ist, wir begreifen doch, wie sie geschichtlich herbeigeführt sein kann.

So wenig die Reformation, trotz des Vorgangs der italienischen Humanisten, ja selbst eines Papsts wie Leo X., mit der Aufklärerei irgend welche Gemeinschaft eingieng — denn es war ja eben nicht der platte, egoistische Verstand, sondern das deutsche Gemüth, das christliche Gewissen, das sich von römischer Superstition und römischem Druck emancipirte: so sehr ist doch die Aufklärung eine Frucht des 18. Jahrhunderts, die im 17. gesäet worden war. Denn als einerseits in der lutherischen Kirche das Dogma, das frisch und lebendig aus Schrift und Gewissen geflossen war, sich zu einem papiernen Papst verhärtet hatte; als die Kirche, statt religiöses und sittliches Leben unter dem Volke zu wecken und zu pflegen, vielmehr all ihre Kraft in ewigen dogmatischen Händeln und theologischen Verketzerungen vergeudete; als sie selbst den Pietismus, statt ihn als ein verjüngendes Element in sich aufzunehmen, vielmehr von sich ausstieß; als sie weder gegen die aus Aberglauben fließenden Grausamkeiten der Justiz (die Hexenprocesse) noch gegen das von den Höfen her sich verbreitende Sittenverderben etwas zu thun sich fähig zeigte; und als nun andererseits die Naturwissenschaft und die Philosophie sich selbständig ihre Bahnen brachen, als Literatur und

Dichtkunst ebenso selbständig einhergiengen und der Glaube der Völker an die göttliche Weihe, die auf den Thronen ruhe, durch deren Inhaber selber, wie durch ausländische Theorien erschüttert war: da lag es im natürlichen Gang der Dinge, daß sich Schritt für Schritt ein absolutes Mistrauen wider alles Bestehende entwickelte, und weil alles in Frage stand, kein anderes Kriterium mehr übrig blieb, als das eigene Denken, und zwar nicht ein tiefes, speculatives Denken, sondern die platte Reflexion, wie sie jedem ad oculos vorbemonstrirt werden kann. Damit glaubte man recht populär zu sein, weil nichts mehr übrig blieb, was nur ein Theil der Menschen wissen konnte, was nicht jedem durch seine fünf Sinne und seinen bon sens vollkommen und augenblicklich zugänglich war; man täuschte sich aber darin vollständig; denn gerade das Volk liebt das Concrete, in fester Gestaltung Vorstellbare, das Althergebrachte, das Geschichtliche oder in geschichtliche Form sich Kleidende, das Poesiereiche; die Sage, die z. B. die Gestaltung eines Berges von irgend einer Begebenheit, einer Handlung herdatirt, ist dem Volksgeiste viel mehr von Werth und Interesse, als die Geologie, die in ihren Naturprocessen keinen Platz für das Eingreifen eines Willens hat. Darauf rechneten freilich die Aufklärer nicht; solcher Volksgeist selber, weil er nicht greifbar ist, war ihnen ebenso ein Unding wie der heilige Geist; mit ihren die Welt überfluthenden Scripturen, mit ihren aufklärenden Predigten, mit ihren Bündnissen und Orden (z. B. dem Illuminaten-Orden), mit ihren großen Lehrinstituten (s. den Art. Philanthropismus) glaubten sie über alles Meister zu werden, was als Nebel noch in der öffentlichen Meinung vorhanden war, was sich nicht vollständig, ohne alles Residuum, in jenem Verdünnungsprozeß auflösen und durchsichtig machen ließ.

So konnte die Aufklärung, ob sie gleich den bestehenden Zuständen in Kirche, Staat und Volk gegenüber eine geschichtliche Berechtigung hatte, doch nur zerstören und nicht aufbauen, also wohl schaden, aber nicht wahrhaft nützen. Denn gerade weil sie in ihrer Rechnung alles rein aufgehen ließ, und was nicht aufgieng, kurzweg für nicht existirend erklärte, traf sie das wirklich existirende Residuum, das Uebermenschliche, was ins Menschliche hereingreift, nicht; sie schloß die Augen davor und meinte nun heller zu sehen; im menschlichen Geiste ist aber eben ein Erkennen, mindestens ein Ahnen jenes Uebermenschlichen, und wenn dem nicht Genüge gethan wird auf die rechte Weise, so sucht es sich Befriedigung auf Schleichwegen. Darum wird eine Aufklärung von der genannten Art ihr Gegentheil so wenig bannen, daß gerade sie es vielmehr provocirt; je mehr Frivolität, um so mehr Superstition — trifft sich doch beides oft in einem und demselben Individuum!

Stellen wir nun die praktische Frage: hat der christliche Erzieher etwas für Aufklärung zu thun? — Aufklärung ist Bildung in einer gewißen Richtung; wenn nun Bildung nothwendig ist, so ist es auch Aufklärung. Warum doch konnte sie als Gegensatz zu ächter Bildung auftreten? Der Widerspruch löst sich einzig durch die Unterscheidung: Jeder Mensch soll aufgeklärt werden, aber nicht alle Dinge sollen und können aufgeklärt werden. Wer das erste leugnet, ist ein Obscurant; wer aber das zweite behauptet, das wir leugnen, ist ein Aufklärer (im schlimmen Sinne des Wortes). Unter den ersten Satz fällt alles, was den Horizont des Geistes und Gewissens (des Geistes nach seiner intellectuellen und ethischen Seite) verengt. Also wenn das Natürliche auf unnatürliche (wohlgemerkt, wir sagen nicht: übernatürliche, sondern unnatürliche) Ursachen zurückgeführt wird (wie dies der Hexenglaube thut); wenn so entweder die vernünftige Vorkehr gegen zeitliche Uebel unterlassen oder der Thörichte zur Beute des schlauen Betrügers wird; wenn die frische Thatkraft, der freie Muth gelähmt wird durch alberne Furcht vor Gewalten, die entweder nicht existiren oder, in wie weit sie existiren, unter der Macht Gottes stehen; wenn also gerade das ächt christliche Vertrauen auf Gott gebrochen wird durch heidnisches Einschieben anderer Mächte zwischen ihn und den Menschen: dann liegt ein Fall vor, wo gelüftet werden muß; derlei Dinge sind dicke Dünste, in denen ein vernünftiger Mensch nicht athmen kann, in denen ein Christ nicht athmen soll, in denen man ein christliches Volk nicht verdumpfen lassen darf. Hier ist das Zurückgehen auf vernünftiges, aber christlich bestimmtes Denken und die Gewöhnung an selbständiges Nachdenken, ob etwas möglich oder nicht möglich sei, ob es Realität habe oder nur

in der Einbildung bestehe, die durchaus geeignete Methode. Ferner wenn sich das durch ungesunde Einflüsse irre geleitete Gewissen beunruhigt über Dinge, die sittlich indifferent, d. h. die dem Rechte der sittlichen Individualität anheimzustellen sind; wenn Dinge, die sogar sittlich gut und pflichtgemäß sind (wie z. B. Association zur Entschädigung für Verluste durch Brand, Hagel rc., oder medicinische Vorkehrungen gegen Krankheiten, wie durch Impfung) als Eingriff in Gottes Allmacht, als ein Versuch, sich wider Gott selbst zu versichern, betrachtet und somit zur Sünde gemacht werden; wenn rein materielle Gegenstände, die erst durch Misbrauch ein Anlaß zur Sünde werden, an sich selbst schon als sündig, als dämonisch betrachtet werden, als ob das Dämonische im Stoffe und nicht vielmehr im bösen menschlichen Willen läge; wenn die pflichtmäßige Anhänglichkeit an die eigne Confession durch den Mangel an allgemeiner Liebe neben der Bruderliebe (2 Petri 1, 7) zu solcher Herzverengerung führt, daß der Katholik den Protestanten, der Lutheraner den Reformirten nicht als Bruder anzusehen im Stande ist: dann ist abermals die Aufklärung als Reinigung und Befreiung des sittlichen Urtheils nothwendig, was aber wieder nicht auf negativem Wege — indem man alles derartige kurzweg für Bornirtheit, für Unsinn erklärt, — sondern durch positive sittliche Belebung und Kräftigung der obersten sittlichen Kraft, der Liebe, möglich, ohne welche selbst ein Glaube, der Berge versetzt und eine Erkenntnis, die alle Geheimnisse weiß, nichts ist. Das ist die Macht der Liebe, daß sie das Persönliche höher stellt, als Formen und Worte; wer persönlich dem Herrn nahe steht, hat daran mit allen, die ebenfalls persönlich ihm nahe stehen, einen Vereinigungspunct, hinter dem die Differenzen, so wichtig sie in anderer Hinsicht sind, doch als secundär zurücktreten müßen. In dieser Weise über Confessionsunterschiede aufgeklärt denken ist etwas andres, als Indifferentismus; solche Aufgeklärte waren auch Zinzendorf, Bengel, Oetinger und andere Männer von sehr ausgeprägt-positiver Glaubensrichtung. (Siehe darüber weiter den Artikel Toleranz.) Der christliche Erzieher nun würde, wenn er allein auf den Zögling wirkte, eigentlich nie erst aufzuklären, d. h. jene Dünste zu vertreiben haben, weil sich unter seinen Auspicien gar keine solche über dem Geiste des Zöglings sammeln könnten; aber der Lehrer, der seine Zöglinge aus dem Volksleben heraus erhält, stößt da bereits auf Vorstellungen, die sich mit christlicher Weisheit und Freiheit nicht vertragen. Diese nun zu zerstören, aber so, daß nicht mit denselben auch Wahres und Gutes, auch Glaubensinnigkeit und Lebensernst zerstört wird, oder daß nicht er selbst sich in den Ruf eines Freigeistes bringt: das ist eine Aufgabe, die nur gelöst werden kann im Geiste evangelischer Weisheit, so daß schonende Liebe auch das Unrichtige einstweilen trägt, aber innerlich durch die positive Macht der Wahrheit und Liebe dasselbe so unterhöhlt wird, daß er seiner Zeit von selbst und ohne die Gefahr einer schnellen Operation abfällt. (Vgl. d. Art. Aergernis.)

Wenn wir aber als zweiten Satz diesen aufstellen: Es können und müßen nicht alle Dinge aufgeklärt werden, so setzen wir uns hiemit erst in directesten Gegensatz zu den Aufklärern von Profession. Ihnen war alles zuwider, was nicht platt vor allen Augen lag; nicht nur Geheimnisse der Religion, nicht nur die Ursachen der Naturerscheinungen sollten bloßgelegt werden — selbst die Verhüllung geschlechtlicher Dinge erregte ihren Zorn, weil es nichts geben sollte, mit dem der hausbackene Verstand nicht vollständig im Reinen wäre, nichts, worüber er in heiliger Scheu zu schweigen hätte. In dieser Beziehung müßen die Kinder zunächst gewöhnt werden, sich in Bezug auf Dinge, die sie noch gar nicht wissen sollen, zu bescheiden, also nicht weiter nachzufragen, sondern sie auf sich beruhen zu lassen als Sachen, über die man nicht spricht. Wohl müßen dem Zögling zu seiner Zeit auch über diese Dinge die Augen aufgehen; aber er wird sie auch dann noch mit jener Scheu behandeln, sie züchtig und schamhaft verhüllen, wenn er darüber nicht im falschen Sinne aufgeklärt, sondern nur in naturgemäßer Weise zum Bewußtsein gekommen ist. Sofort aber müßen sie lernen, daß es über der sichtbaren Welt eine andere giebt, die zwar in die sichtbare hereinwirkt, aber uns im zeitlichen Leben verhüllt ist. Auf dieser Anerkennung einer Transcendenz beruht schlechthin alle Religion; die Idee Gottes, einer Ewigkeit, einer Geisterwelt rc. muß als etwas über menschliches Begreifen und Beweisen hinausliegendes, als Glaubensobject, somit als Geheimnis einfach gelehrt

oder verkündigt werden. Aber dies Geheimnis ist nicht in der Art ein absolutes, daß auch gar kein Blick in seine Tiefe hinein möglich wäre — wie hätte sonst Paulus die Tiefe der Weisheit und der Erkenntnis Gottes rühmen können, wenn sie ihm vollkommen unerkennbar gewesen wäre? So muß auch über die himmlischen, übersinnlichen Dinge das innere Auge jedes Christen sich öffnen zu einem Schauen, zu einer unmittelbaren, wenn gleich noch sehr unvollkommenen Erkenntnis, auf der die Glaubensgewißheit beruht. Aber so gewiß diese ein Werk desselben Herrn ist, der den Blinden die Augen aufgethan, so gewiß ist auch dieses Ziel pädagogisch, d. h. durch menschliche Vermittlung anzustreben; es fragt sich nur, welcher Weg hiezu der rechte ist. Beweisführung des Verstandes allein, mathematische und physikalische Argumentationen thuns wahrlich nicht: sie sind vielmehr eine Profanation des Heiligen. Im Kinde selbst liegen zwei Momente, an die der Religionslehrer anknüpfen muß: nämlich erstens die Pietät und zweitens die Poesie. Beide erwachen und üben sich zunächst an endlichen Objecten: aber während jene das Menschenherz fähig, ja es ihm zum Bedürfnis macht, sich in Liebe und Ehrfurcht an ein Höheres und Höchstes hinzugeben, so weckt und stärkt diese die Fähigkeit des geistigen Schauens, so daß ebensosehr das Abstracte sich alsbald umsetzt in ein Concretes, Lebendiges, als umgekehrt im Concreten, Sinnlichen ein Geistiges, das Sinnliche als Hülle, als Verkörperung des Geistigen angeschaut wird. Ist Geist und Gemüth so gestimmt, und wird ihm in einer dem conformen Weise auch der religiöse Erkenntnisstoff dargeboten, so daß die allerdings nöthige begriffliche Analyse immer ihren Hintergrund und ihr Complement an jener Gemüthsstellung hat, dann ist und bleibt dem Kinde das heilig, was heilig ist; es begehrt nicht, in der Weise darüber aufgeklärt zu sein, wie man ihm eine verworrene Rechnung, eine verwickelte Periode aufklärt, wo kein Residuum bleibt; und doch ist ihm auch das Residuum in göttlichen Dingen nicht ein dunkler Schatten, sondern etwas im Geiste geschautes, das ein seliges Licht in Herz und Leben hereinwirft; dies Schauen zwar ist noch (1. Kor. 13, 12) ein Schauen durch einen Spiegel im dunkeln Wort, aber zugleich der Anfang einer unendlich herrlichen Aufklärung alles dunkeln, eines Schauens von Angesicht zu Angesicht.

Aufmerksamkeit. „Aufmerksamkeit in der Schule ist das Hingerichtetsein aller Kräfte der Seele auf den Gegenstand des Unterrichts. Sie giebt sich zu erkennen durch die straffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge, und durch die Belebtheit, welche die Gesichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen. Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die Zerstreutheit. Sie verräth sich in der schlaffen, zusammengesunkenen Haltung, dem starren und leblosen oder dem umherschweifenden, unsicheren Blick, den gleichgültigen oder frembartige Seelenstimmungen verrathenden Gesichtszügen." (Bormann).

Aufmerksamkeit ist die unentbehrliche Grundlage für sicheres Wissen und Können; noch wichtiger ist sie für die sittliche Entwickelung des Kindes. Wer nicht aufmerken, mit gesammelten Gedanken auf Gesagtes und Befohlenes achten lernt, ist auch nicht zuverläßig in der Ausführung und Besorgung und erweist sich selbst zu den geringsten Geschäften unbrauchbar. Gehorsam setzt Aufmerksamkeit voraus und Aufmerksamkeit ist schon Gehorsam. (1. Sam. 15, 22.)

Die Aufmerksamkeit ist doppelter Art, entweder eine unwillkürliche oder eine willkürliche. Die Aufmerksamkeit ist eine unwillkürliche, wenn sie sich für die Gegenstände ganz von selbst macht. Die willkürliche dagegen ist von Gewöhnung, Uebung und Interesse an dem Gegenstande, auf den sie gerichtet ist, abhängig. Sie muß durchaus erst gelernt werden. Selbst ernstes, momentanes Wollen reicht nicht aus, um das Aufmerken ohne Abschweifung längere Zeit auf einen bestimmten Gegenstand zu concentriren; daher muß ein Unterricht, der diesen Umstand übersieht oder ihn nicht fest genug im Auge behält, nothwendig mehr oder weniger unfruchtbar und unerquicklich werden. Erinnerungen, wie: „seid doch aufmerksam" oder „hübsch aufgepaßt," sind Appellationen an den Willen, die wohl zuweilen nothwendig sein mögen, die aber für sich allein sehr wenig ausrichten. Der Unterricht hat vielmehr darauf auszugehen:

I. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Kindes gehörig zu benutzen.

1) Vor allem muß die Persönlichkeit des Lehrers die Wirkung auf das

Kind haben, daß es bei dem Gegenstande bleibt. Dazu (vgl. den Artikel „Erzieher") gehört die allseitige geistige Ueberlegenheit des Lehrers, eine ernste, ruhige Haltung, Heiterkeit im Verkehr mit den Kindern und herzliche Liebe zu ihnen, auch eine kräftige Stimme, lebhaft betonende Sprache und Beweglichkeit des Geistes, welche auf die Antworten der Kinder einzugehen, das Richtige rasch zu benutzen und zu ordnen, dabei aber den Faden des Unterrichts klar fortzuspinnen versteht, vornehmlich aber auch das Geschick der Regierung der Kinder. 2) Ueber den letztgenannten Punct mögen nur einige Andeutungen gegeben werden: Der Lehrer muß stets die ganze Classe übersehen; sein Auge gehört allen Kindern, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in stiller Sammlung sich befinden. Jeder Schüler, der antworten will, giebt das Zeichen dazu durch Aufheben der Hand. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder giebt einen Wink mit dem Auge oder der Hand. Alle Antworten werden in vollständigen Sätzen gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Classe gerichtet; aber in der Regel darf nur das besonders aufgerufene Kind antworten; bloß wichtige Sätze werden im Chor gesprochen. Zeigt sich augenblickliche Theilnahmlosigkeit, so lasse man rasch eine eben gegebene Antwort im Chor wiederholen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. 3) Besonders nothwendig ist es, daß er zuerst selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. Er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstande so verlieren, daß er kein Auge für die Classe hat und gar nicht merkt, daß seine Schüler unaufmerksam sind. 4) Er suche den Unterricht anziehend zu machen, indem er sich innerliche Erfassung und anschauliche Vorführung der Sache zum Ziel setzt. Je lebendiger, anschaulicher der Unterricht, je frischer und concreter die Besprechung des Gegenstandes, desto empfänglicher und aufmerksamer wird der Schüler, desto flüßiger werden seine Gedanken und leichter die Antworten. 5) Der Lehrer verweile bei einem Unterrichtsgegenstande nie zu lange (siehe „Abwechslung"), weder durch Ueberschreitung des üblichen Zeitmaßes, noch durch zu breite Auseinandersetzung. 6) Auch die Wahl und der Wechsel des Lehrtones und der Lehrform vermögen zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit wesentlich mitzuwirken. Der eine Gegenstand fordert mehr akroamatische, der andere mehr katechetische Entwicklung; auch die Rücksicht auf das Alter der Zöglinge ist hier maßgebend.

II. Dies sind die Mittel zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, welche vielfach geübt werden muß, bevor es gelingt, die Aufmerksamkeit dem Willen zu unterwerfen. In dieser Hinsicht kommt in Betracht: 1) Der Gegenstand des Unterrichtes. Je mehr die Leichtigkeit der Uebersicht und der innere Zusammenhang zunimmt, desto mehr wächst die Fähigkeit zur willkürlichen Spannung der Aufmerksamkeit. Das Gefühl gelingender Thätigkeit und immer freierer Beherrschung des Stoffes erhöht das Interesse an dem Gegenstande. 2) Die Wahl der Zeit. Mit dem anstrengendsten Unterrichtsgegenstande ist zu beginnen und mit dem zu schließen, der die relativ geringste Stetigkeit der Spannung erfordert; ja selbst innerhalb des Unterrichts ist ein Wechsel der höheren und niedrigeren Grade geistiger Anstrengung rathsam. 3) Je ungleichartiger die Stufen der intellectuellen Bildung sind, auf denen mehrere gleichzeitig zu unterrichtende Schüler stehen, desto mehr ist darauf zu achten, daß jeder neue Begriff dem Schüler zuerst in einer hinreichenden Anzahl einfacher Fälle seiner Anwendung vor Augen trete, ehe zu den verwickelteren übergegangen wird. 4) Das Gefühl des geordneten Fortschrittes im Wissen und Können erhöht das Interesse am Gegenstande; die rege Theilnahme des Lehrers an den Fortschritten des Schülers vermag diesem Gefühl noch größeren Nachdruck zu geben. 5) Ist es anfangs die Persönlichkeit des Lehrers, welche das Interesse und die Aufmerksamkeit des Schülers auf den Gegenstand überträgt, so soll es mehr und mehr der Gegenstand selbst werden, der mit wachsender Anziehungskraft ihn fesselt. 6) Man halte den gewohnten Rhythmus von Arbeit und Erholung inne. 7) Die dauernde Fixirung der Aufmerksamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Gegenstände. Von dieser Art sind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geschichte und den Naturwissenschaften gegenüber.

Aufmunterung. Munterkeit äußert sich in reger Thätigkeit der Kräfte unter angenehm gestimmter Empfindung. Zur Aufmunterung dient demnach alles das, wodurch jemand in lebendige, von freudiger Stimmung begleitete Thätigkeit versetzt wird. Dem Pädagogen muß in dieser Beziehung als Hauptgrundsatz gelten: alle Aufmunterung, die nicht den Charakter der Zucht hat, nicht im Anschlusse an die guten Elemente des menschlichen Wesens von innen heraus freudige Thätigkeit zu erzeugen vermag, ist verwerflich. — Die hauptsächlichste aufmunternde Macht nun liegt in der Stimmung des Erziehers, die wir Heiterkeit nennen, wie schon Jean Paul schlagend sagt: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen!" — Sie ist der „äußere Abglanz eines mit Gott versöhnten Gemüthes. Angehaucht von ihr entfaltet sich jede Kraft in dem Kinde, wie jede Blüthe sich erschließt vor dem belebenden Lichte der Sonne." (Bormann). Diese Stimmung des Erziehers pflanzt sich in unmittelbarster Weise auf den Zögling über; wie erfreut ihn, stärkt und electrisirt ihn schon der aufmunternde Blick des freundlichen Erziehers, wie viel mehr noch ein anerkennendes Wort, ein ehrendes Lob! Solche Anerkennung ist keine verwerfliche Lobhubelei, sondern dem Zögling ein ermunternder Beweis, daß der Erzieher etwas auf ihn hält und ein doppelter Sporn zu Fleiß und Gehorsam. Dies um so mehr, da der Lehrer auch für die individuellen Verhältnisse des Schülers, für sein Wohlergehen in Gegenwart und Zukunft, für Freud und Leid im Elternhause lebendige Theilnahme zeigen wird. Dazu kommt weiter der ermunternde Einfluß, den der charaktervolle Erzieher nach seinem ganzen Leben und Streben als Vorbild auf das jugendliche Gemüth ausübt — siehe den Art. „Erzieher" — und endlich der ganze Organismus des Unterrichts. Schon in geschickter Anwendung des Gesanges, des Bildes, der Poesie liegt eine aufmunternde Macht. Das Lernen insbesondere wird eine anmuthende Arbeit durch angemessene Folge und Anordnung des Stoffes, so daß ein Theil den andern erleichtert, vor allem auch dadurch, daß der Lehrer Gelegenheit giebt zur Verwerthung des Gelernten, wodurch im Schüler das Gefühl des Fortschritts erweckt wird. Geschickt angestellte, fleißige Repetitionen, sowie die Befolgung des Grundsatzes des preußischen Regulativs, daß nichts gelehrt wird, was nicht demnächst zur Uebung und selbständigen Darstellung gelangt, sind in dieser Hinsicht von Bedeutung. Die aufmunternde Beihülfe des Lehrers muß dem Zöglinge zu Theil werden, wenn ihm das Ziel unerreichbar scheint; der Lehrer zeige ihm, wie man arbeitet, und sobald alsdann dem Kinde etwas gelingt, wird es von einem Geiste innerer Freudigkeit durchweht werden, der den Eifer zu lernen und fortzuschreiten von selbst weckt und wirksam erhält. Ein kräftiges Aufmunterungsmittel hat die Schule im Massenunterricht eben durch die Gemeinschaft des Lernens und Arbeitens, sobald der Lehrer versteht, ein solches geschickt in Gang zu bringen und den Schülern das Gefühl einzupflanzen, daß er mit ihnen lernt und arbeitet. — Es giebt aber auch giftige Lockspeisen, wie z. B. den sinnlichen Köber zum Guten, wie er von den Philanthropisten als Reiz zum Fleiße gebraucht worden ist (Basedows Zuckerbuchstaben), oder die Aufstachlung des Ehrgeizes, die bei den Jesuiten eine so große Rolle spielt. Aus dem von uns aufgestellten pädagogischen Charakter aller Aufmunterung folgt die Verwerfung aller auf den Ehrgeiz speculirenden Aufmunterungsmittel: der Meritentafeln und Orden des Fleißes u. dgl., alles dessen, was in das Gebiet der künstlichen Belohnung schlägt (vgl. diesen Artikel). Die nächste Belohnung für den wackeren Schüler ist die Zufriedenheit, der Beifall und das erhöhte Vertrauen des Lehrers, wodurch die Freude an der Pflichterfüllung vermehrt und das Bewußtsein des Könnens geweckt und gestärkt wird, das einen der mächtigsten Antriebe zum Wollen enthält. Dagegen als harmlos und das Schulleben erfrischend mag noch bezeichnet werden: die Verwandlung des gut überstandenen Examenstages in einen Festtag von Seiten der Eltern, die Feier von Schulfesten — mit Gesang, Spielen, Ausschmückung der Schulstube — jeweilige Excursionen — Spiele in den Freiviertelstunden. — Daß aber die aufmunternde Macht des göttlichen Wortes, das Bewußtsein des göttlichen Beifalls und Segens für jedes heilsame Streben sich an und in den Zöglingen lebendig und kräftig erweise, das sei das höchste Strebeziel des Erziehers und Lehrers.

Aufnahme (der Schüler). Die erstmalige Zulassung von Schülern in eine Schule wird vom Standpunct der Lehrer oder Schulvorstände aus deren Aufnahme genannt und hat von Seiten der Schüler deren Eintritt zur Folge.

In der Volksschule wie in jeder Lehranstalt erfordert die Ordnung des Unterrichts, daß die Aufnahme der Schüler an gewiße regelmäßig einzuhaltende Termine gebunden sei und nicht den Eltern oder Angehörigen überlassen bleibe, ihre Kinder zu beliebigen Zeiten in die Schule eintreten zu lassen. Diese Termine müßen eingehalten werden, und wenn von denselben abgewichen wird, so kann dies nur in außerordentlichen Fällen, bei Wohnsitzveränderungen der Eltern, eingetretener Krankheit u. s. w. geschehen. Der natürliche Zeitpunct für die Aufnahme neuer Schüler ist der, in welchem die Schule einen Theil ihrer Schüler entläßt, deren Lücken dann entweder unmittelbar oder auf dem Wege eines durchlaufenden Fortschiebens von den untern Classen an durch die neu Aufzunehmenden ausgefüllt werden. So natürlich diese Conformität ist, so besteht sie doch an den Volksschulen in den meisten Provinzen des Königreichs Preußen nicht, in welchen die Aufnahme an 2 Terminen, an Michaelis und Ostern erfolgen kann, während die Confirmation — die gewöhnliche Zeit des Austritts der Kinder aus der Schule — jährlich nur einmal zur Osterzeit erfolgt; im Königreich Sachsen aber erfolgt analog den Terminen des Eintritts die Entlassung zweimal, ebenso in Bayern, dagegen findet in Württemberg, Baden, Großherzogthum Hessen, Oldenburg nur einmalige Aufnahme in den Volksschulen statt, analog dem regelmäßig nur einmal erfolgenden Austritt. Wo der letztere, wie in Württemberg, in großen Städten zweimal erfolgt, da richtet sich auch der Eintritt darnach. Als Kanon ist für die Volksschulen wohl festzuhalten, daß die Termine für die Aufnahme neuer Schüler sich nach den Entlassungsterminen richten, damit nicht der Lehrer genöthigt wird, aus einem Jahrgang zwei Abtheilungen zu machen, was bei zweimaligem Eintritt unvermeidlich ist.

Ein zweiter Punct, der bei der Aufnahme von Schülern zu beachten ist, betrifft deren Alter. Die gesetzlichen Bestimmungen hierüber sind in den verschiedenen Staaten verschieden; doch ist uns kein Land bekannt, in welchem die gesetzliche Schulpflichtigkeit vor Vollendung des fünften und nach Vollendung des achten Lebensjahrs ausgesprochen wäre. Das erstere, die Vollendung des fünften Lebensjahrs ist in den meisten preußischen Provinzen, ebenso in Braunschweig, Oesterreich, Mecklenburg-Schwerin, Vollendung des siebenten Lebensjahrs in Hamburg, Canton Waadt, den deutsch-protestant. Gemeinden Rußlands gesetzlich. In den meisten Staaten vereinigen sich die gesetzlichen Bestimmungen auf das sechste Lebensjahr. Hiebei ist aber die Berechnungsweise eine verschiedene, da die Vorschriften sich nicht überall deutlich aussprechen, auch der Termin, von dem an gerechnet wird, sich verschiedentlich bestimmt. Bald giebt das Kalenderjahr den Anhaltspunct, so daß die Kinder, welche in einem Kalenderjahr das gesetzlich bestimmte Jahr vollenden, in eben demselben schulpflichtig werden, bald die Zeit des Eintritts, bald lautet die Bestimmung auf Erreichung, bald auf Vollendung eines bestimmten Jahres, bald ist der Ausdruck ein schwebender, z. B. die Schulpflichtigkeit beginnt in dem sechsten Lebensjahr, das Kind wird mit dem achten Lebensjahr schulpflichtig rc. Es könnte etwa die Frage entstehen, ob es nicht besser wäre, sich jeder Altersbestimmung zu enthalten und die Zulassung der Kinder dem Urtheil der Schulvorstände über die physische und geistige Reife derselben anheimzugeben. Aber dagegen müßen wir uns bestimmt aussprechen, weil eine solche Beurtheilung allzusehr von subjectiven Anschauungen abhängig, zu mancherlei Willkürlichkeiten Veranlassung geben und zu endlosen Beschwerden führen müßte. Hinsichtlich der Altersbestimmung selbst glauben wir, mit Rücksicht auf die im allgemeinen in Deutschland herrschenden klimatischen Verhältnisse, sowie in Beachtung der Thatsache, daß die jetzige Generation eher eine Beschleunigung als eine Verspätung der Reife erträgt, uns dahin aussprechen zu sollen, daß die Schulpflichtigkeit in dem Jahr oder Halbjahr beginnen soll, in welchem das Kind das siebente Lebensjahr zurücklegt, wobei einzelne Fälle außerordentlicher Art auch eine Ausnahme zu Gunsten einer früheren oder späteren Aufnahme begründen mögen. Diese Altersbestimmung scheint uns weder zu nieder noch zu hoch gegriffen. Die Kinder sind bis dahin körperlich erstarkt und geistig nach Wißbegierde, Beschäftigungstrieb, Phantasie und Formsinn,

Gedächtnis u. s. w. so weit entwickelt, daß der gelinde Anfang einer ernsteren Beschäftigung, einer etwas anhaltenderen Spannung der Aufmerksamkeit, einer unbewußt waltenden Geisteszucht naturgemäß zu sein scheint. Gesunde Kinder dieses Alters sind vollkommen befähigt, zwei bis drei Stunden des Tages mit angemessenen Unterbrechungen, bei aufmunternder Ansprache zu sitzen und ihre natürlichen Bewegungen etwas zu meistern, vorausgesetzt, daß man sie nicht einzwängt und einschüchtert und neben dem Ernst der Zucht der kindlichen Lebhaftigkeit ihren unschuldigen Spielraum läßt. Sollte aber jemand der Meinung sein, die Kinder kommen damit zu spät in die Schule, sie seien schon früher empfänglich und geweckt, und hätten so viel zu lernen, daß man wohl früher anfangen sollte, so möge doch wohl erwogen werden, daß die große Mehrzahl der Kinder, von denen hier die Rede ist, nicht in solcher Umgebung aufwächst, in welcher ihre geistigen Kräfte so gar frühe angeregt und geweckt würden, daß gar vielen fast die erste geistige Nahrung erst durch die Schule zugeführt wird, daß in früheren Jahren die den untern Schichten der Gesellschaft anhängende natürliche Schwerfälligkeit das Leben dieser Kinder noch viel zu stark beherrscht, als daß nicht der Schule, welche gegen die Stumpfheit dieser Kinder noch im siebenten Jahr viel zu kämpfen hat, eine allzuschwere Aufgabe erwachsen würde. Die Aufgabe der Volksschule aber kann, wenn man sie anders nicht über Gebühr steigert, in einem siebenjährigen Schulcurs vollkommen erreicht werden; wo sie nicht oder nur schwer erreicht wird, da dürfte eher durch einen Zuwachs am Ende, als am Anfang der Schulzeit ein Gewinn zu hoffen sein, wie auch in der That schon fast überall Fortbildungsschulen für die confirmirte Jugend eingeführt worden sind.

Eine weitere allgemeine Bedingung für den erstmaligen Eintritt von Schülern in die öffentlichen Schulen ist in ganz Deutschland die Nachweisung der Vaccination, wodurch die Schulen in gesundheitspolizeilicher Hinsicht vor Verbreitung der Pocken sicher gestellt werden sollen.

Was zuletzt noch die Form der Aufnahme der Schüler betrifft, so ist vorerst überall dafür zu sorgen, daß die Termine der Aufnahme gehörig bekannt gemacht werden, was bei den Volksschulen am besten, wie dies auch meistens eingeführt ist, von der Kanzel aus geschieht. Nicht selten wird in Betreff der Volksschule die Liste der aufnahmepflichtigen Kinder, welche der Geistliche oder Ortsvorstand oder Kirchenvorstand aufnimmt, öffentlich verlesen. Mit dem Eintritt der neu aufgenommenen Schüler aber sollte, wie auch in manchen Staaten, z. B. Königreich Sachsen, Kurhessen, vorgeschrieben ist, eine angemessene Feierlichkeit verbunden werden. Es scheint natürlich, daß die Eltern erstmals ihre Kinder selbst zur Schule bringen, daß diese dort von dem Lehrer und den übrigen Kindern etwa mit Gesang empfangen, und wenn sie dann in der Schule alle versammelt sind, von dem Geistlichen, in Gegenwart der Schulvorstände und Eltern, unter herzlicher Ansprache mit Gebet eingesegnet und von dem Vorstande der Ortsschulbehörde dem Lehrer übergeben werden. Wir glauben, eine solche Feierlichkeit müßte tiefe Eindrücke in den Kindern zurücklassen, müßte dem Lehrer, welchem das jährliche Gehen und Kommen so leicht zur Gewohnheitssache wird, jedesmal wieder einen neuen Schwung geben, und die Bedeutung der Schule in den Augen der Eltern, die ohnehin den ersten Eintritt eines Kindes in die Schule ernst und wichtig zu nehmen geneigt sind, erhöhen. Freilich darf hier nichts gemachtes sich einmischen; alles muß sich gleichsam von selbst machen und wenn es zu Herzen gehen soll, von Herzen kommen.

Aufnahmebuch, s. Schulacten.

Aufrichtigkeit, s. Wahrhaftigkeit.

Aufrücken, s. Versetzung.

Aufsätze, s. deutsche Sprache.

Aufsicht, s. Beaufsichtigung.

— —, Schulaufsicht, s. Schulregiment.

Aufsteigen, s. Versetzung.

Augenmaß, s. Sinnenübung.

Augustinus (Aurelius), geb. zu Tagastä in Nordafrika 353, † als Bischof von Hippo 429. Des Mannes hohe Bedeutung, die ihm als dem größten der Kirchenväter in der Dogmen- und Kirchengeschichte zuzuerkennen ist, haben wir hier

nicht näher zu erörtern; auch seine Lehre von der Erbsünde lassen wir mit ihren pädagogischen Consequenzen hier ebenfalls noch bei Seite, da dem Dogma von der Erbsünde nach seiner pädagogischen Wahrheit und Bedeutung ein eigener Artikel gewidmet und dabei auf die augustinische Gestaltung dieser Lehre Rücksicht genommen werden wird. Gegenwärtige Zeilen dagegen haben nur den Zweck, namhaft zu machen, was sich in Augustins persönlicher Lebensentwicklung theils in allgemein pädagogischer Hinsicht, theils in Bezug auf die Geschichte der altchristlichen Erziehung und Schulbildung bemerkenswerthes darbietet, und was uns, als Zug im Leben eines Mannes von solcher Größe, um so werthvoller ist, weil wir uns ein historisches Bild von der Pädagogik der altchristlichen Jahrhunderte fast nur aus solchen Zügen construiren können.

Zunächst ist es das Bild seiner vortrefflichen Mutter Monica, was den christlichen Pädagogen in hohem Grade interessiren muß: wie sie ihren noch heidnischen, aufbrausenden Gatten Patricius durch unendliche Liebe und Sanftmuth für das Christenthum zu gewinnen weiß; — wie sie in ihres Sohnes früheste Kindheit mit inbrünstiger Frömmigkeit die Saatkörner christlichen Lebens ausstreut, die nach jahrelanger Verschüttung dennoch später so reichliche Frucht trugen; — wie sie Jahrzehente hindurch Kummer über Kummer um des Sohnes willen zu tragen hat, da er, von rasch auflodernder Sinnlichkeit, vornehmlich von zwei Leidenschaften, Ehrgeiz und Fleischeslust gestachelt, auf schlimme Abwege geräth; — wie sie aber nie abläßt, für ihn zu beten und zu hoffen, denn „der Sohn so vieler Thränen kann ja nicht verloren gehen" (dies sagte ihr nach Conf. III, 12. „ein gewißer Bischof," der Tradition nach Ambrosius, was aber chronologisch nicht denkbar ist, nach wahrscheinlicher Annahme der Bischof von Tagastä); — wie sie ihn, den gefeierten Redner und Lehrer der Beredsamkeit, von sich ziehen lassen muß, da er nach Karthago, Rom und Mailand geht, wo ihn der heilige Ambrosius sowohl durch seine Rednergabe als durch die Macht seiner ganzen Persönlichkeit dergestalt fesselt, daß er sich endlich aus seinem weltlichen Sinne losringt; — wie endlich die treue Mutter, die ihm dahin nachgegangen, ihn als einen neuen Menschen wiederfindet, der sich nach ernster Vorbereitung in der Osternacht 387 von Ambrosius taufen läßt. (An diesen Moment knüpft die christliche Sage die Entstehung des sogenannten ambrosianischen Lobgesanges, des Te Deum, der jedoch älter und ohne Zweifel morgenländischen Ursprungs ist; bei Augustins Taufe nämlich soll Ambrosius begeistert in die Worte ausgebrochen sein: Te Deum laudamus.) Ihres Lebens höchsten Wunsch hatte die Mutter erreicht; kurz darauf gieng sie ein zur Ruhe. (Eine überaus anziehende Lebensschilderung hat Ahlfeld gegeben in dem Schriftchen: Monica, ein Lebensbild; Hamburg, Agentur des rauhen Hauses, 1853. 55 Seiten.)

Ueber dieses sein Jugendleben, das ihm als Mann in der düstersten Farbe vor Augen stand, hat Augustin „Bekenntnisse" geschrieben, die von hohem pädagogischem Werthe sind (deutsch übersetzt z. B. von Georg Rapp). Schon in den ersten Regungen kindischen Eigenwillens erkennt Augustin (B. I. Cap. 7) die sündige Begehrlichkeit und verfolgt die Züge der sich aus diesen Anfängen weiter entwickelnden Sünde durch alle Stadien hindurch bis zu den argen Verirrungen des Jünglings; überall kommt er zu dem Resultat: „Ist das kindliche Unschuld? Nein, sie ist es nicht!" Ueberall findet er, daß alle die Entschuldigungen des jugendlichen Bösen nichtig seien, daß es wirklich die Lust am Bösen, an der Sünde als Sünde sei, was zum Thun des Verbotenen reize (B. II. Cap. 4 und 6). Aber nie unterläßt er, auch der selbst unter seinen Sünden ihn im Auge behaltenden göttlichen Liebe zu gedenken und sie zu preisen, daß sie ihn darin nicht untergehen ließ. (B. III. Cap. 3: „Aber von Ferne schwebte um mich dein treues Erbarmen; überall züchtigtest du mich, in welchen Pfuhl von Schändlichkeiten ich mich auch warf;" B. II. Cap. 7: „Lieben will ich dich, Herr, danken dir und deinen Namen bekennen, daß du eine solche Sünde vergeben hast; denn wem danke ichs, als deiner Gnade und Erbarmung, daß du meine Sünden schmelztest wie das Eis?" B. III. Cap. 11: „Du recktest deine Hand aus der Höhe und rißest aus dieser tiefen Nacht meine Seele, da für mich meine Mutter, deine Getreue, inniger zu dir weinte, als sonst Mütter ihre leiblich Todten beweinen. Sie sah mich dem Glauben und dem Geiste gestorben, die sie von dir empfangen

hatte, und du erhörtest sie. Du hast nicht verachtet ihre Thränen, womit ihre Augen die Erde netzten, wo sie zu dir rief, o treues Erbarmen, und du erhörtest sie!")

In der andern obengenannten Beziehung geben uns Augustins Jugenderinnerungen eine Zeichnung von der Bildungslaufbahn, auf die selbst Christen, wenn sie überhaupt eine wissenschaftliche und staatsmännische Bildung erlangen wollten, angewiesen waren, weil keine eigenen christlichen Lehranstalten bestanden. Nicht nur der Vater Augustins wollte einen Redner aus seinem Sohne machen, sondern auch die Mutter wußte es nicht anders; so las er denn in der Schule heidnische Schriftsteller, an denen seine Phantasie sich erhitzte; ein Schnitzer galt für ein viel größeres Verbrechen als ein sittliches Vergehen. Zum Lernen habe man ihn anfangs zwingen müßen (B. I. Cap. 12); aber als er lesen gekonnt, haben ihn die Mythen so sehr angezogen, daß, wenn ihn jemand am Lesen derselben verhindert habe, er darüber ärgerlich geworden sei; nur das Spiel war ihm oft lieber, als solches Lernen. Die Schuldisciplin erscheint als eine sehr rohe (B. I. Cap. 9): „Ich flehte zu dir, so klein ich war, mit nicht kleiner Inbrunst, du mögest mich in der Schule vor Schlägen bewahren... Ich erhielt Streiche, weil ich gerne Ball spielte und dadurch am Erlernen jener Kenntnisse gehindert wurde, mit welchen ich in spätern Jahren noch häßlicher spielen sollte." Dies bezieht sich auf den höhern Curs in der Rhetorik, wo er lernen mußte, mit advocatischer Sophistik die Wahrheit behandeln und mishandeln. Welchen Einfluß das Theater auf die Phantasie des Knaben und Jünglings übte, schildert er B. III. Cap. 2. — Einen mächtigen Eindruck machte es auf ihn, als er an eine philosophische Schrift von Cicero gerieth (B. III. Cap. 4); es erwachte das philosophische Interesse in ihm, und merkwürdig ist, wie dies in ihm sogleich eine religiöse Richtung nahm: „Entzündet wurde ich von dieser Schrift, nur dämpfte das meine Glut, daß Christi Name nicht darin war; denn nach deiner Erbarmung hatte mein junges Herz schon mit der Muttermilch den Namen meines Erlösers, deines Sohnes, eingesogen und werthgehalten, und auch das Gelehrteste, Ausgebildetste und wahrst Gesprochene gewann mich nicht ganz, wenn jener Name ihm fehlte" — eine Stelle von großem Gewicht, ein Bekenntnis, dem sich viele ähnliche von Männern anreihen könnten, die allen Negationen Preis gegeben, lediglich durch diese mit der Muttermilch eingesogene Liebe und Ehrfurcht gegen den Herrn vor dem geistigen Verkommen bewahrt und zum Glauben zurückgeführt wurden.

Aus seiner späteren Thätigkeit haben wir nur noch eine Schrift zu erwähnen, die speciell katechetischen Inhalts ist: de catechizandis rudibus; eine Schrift, womit er einem jüngeren Geistlichen auf dessen Bitte Anleitung zur Behandlung der Katechumenen ertheilt, und die heute noch von jedem, der das Fach der Katechese sorgfältiger studiren will, gelesen zu werden verdient. S. übrigens den Art. Katechetik.

Weniger bedeutend für die Geschichte der Pädagogik ist seine Schrift über die principia rhetorices, und eine andere de musica. Mehr könnte es dem Zwecke des päd. Handbuchs entsprechend scheinen, an die Einrichtung Augustins zu erinnern, die er als Bischof von Hippo traf, um seinen Klerus zu einem klösterlichen Leben zu vereinigen, ein Beispiel, das vielfach nachgeahmt wurde und allerdings auch als eine der geschichtlichen Wurzeln zu betrachten ist, aus welchen die Priesterseminare hervorgewachsen sind; allein da die Zöglinge dieses Instituts, wenn man sie überhaupt so nennen kann, bereits Männer waren, und ihre Uebungen lediglich in mönchischer Ascese bestanden, so beschränkt sich die Wichtigkeit des Instituts auf seine kirchengeschichtliche Bedeutung als Gründung des sogenannten kanonischen Lebens.

Ausgelassenheit, Besonnenheit, Muthwille, Neckerei. Ausgelassen sein heißt sich seinen in hohem Grade lebhaften Empfindungen hingeben, ohne sich in den gebührenden Schranken zu halten. Es kann jemand in der Trauer ausgelassen sein, wie in der Freude, in der Liebe, wie in dem Zorn. Die Kinder sind ausgelassen bei ihren Spielen und Vergnügungen, wenn sie die Grenzen von Zeit und Anstand überschreiten, auch wohl die Rücksicht auf ihre Gesundheit außer Acht lassen, und nichts darnach fragen, daß sie ihrer Umgebung lästig werden, ihre Arbeiten versäumen u. s. w.

Mit der Ausgelassenheit der Jugend ist leicht Muthwille verbunden, d. h. die Lust, mit anderen Scherze zu treiben oder ihnen Streiche zu spielen, ohne darnach zu fragen, ob solche empfindlich sind oder nicht. Man läßt der augenblicklichen Stimmung den Zügel schießen und fügt mitunter andern bedeutenden Schaden zu, ohne es gerade zu wollen. Der Muthwille wird zur Neckerei, wenn man darauf ausgeht, andere zu reizen oder in Verlegenheit zu bringen. Namentlich ist der Witzige in Gefahr, ein Necker zu werden, wenn er sich nicht frühe daran gewöhnt, seine Einfälle im Zaume zu halten, und sich erst zu besinnen, ehe er spricht. Vor den genannten Fehlern, welche alle in einander greifen, bleibt der Besonnene bewahrt, denn er überlegt erst, ehe er redet oder handelt; er prüft, ob es gut oder böse sei, was er vorhat, ob anständig oder unanständig, und berechnet die Folgen. Die Besonnenheit ist mehr dem späteren Alter eigen, als der Jugend; doch soll diese dazu angehalten werden, wenn man ihr auch bei ihrer größeren Erregbarkeit unbesonnene Streiche noch nicht allzu hoch anrechnen darf. Unnatur wäre es, von den Kindern bei ihren Spielen die Ruhe und das regelrechte Verhalten zu verlangen, welches man von Erwachsenen erwartet. Ihre Lebhaftigkeit reißt sie unwillkürlich zu Ueberschreitungen fort. Selbst muthwillige Streiche und Neckereien sind gerade bei lebhaften Temperamenten nur eine Kraftäußerung, welche der Erzieher wohl zügeln, aber nicht unterdrücken soll. Hebel ist in seiner Jugend ein so ausgelassener, muthwilliger Knabe gewesen, wie nur wenige seinesgleichen, und doch ein liebevoller, biederer Charakter geworden; umgekehrt ist es Erfahrungsthatsache, daß vielfach solche Kinder, die auch von erlaubten Ergetzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los sind, alsdann in ein um so unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als andere, welchen man von Jugend auf eine ziemliche Freiheit gestattet hat. Wie sich von selbst versteht, soll damit nicht behauptet werden, daß die Ausbrüche jugendlicher Lebhaftigkeit vom pädagogischen Standpuncte aus gleichgültig übersehen werden dürften. Das ist ja eine Aufgabe des Menschen, daß er Herr bleibe seiner Gefühle und sich nicht denselben willenlos überlasse. Auch hier heißt es, wie man den Knaben gewöhnt in seiner Jugend, läßt er nicht davon, wenn er alt wird (Spr. Sal. 22, 6). Wenn man die kleinen Kinder bei ihren Vergnügungen nicht in Schranken hält, so werden sie sich als Jünglinge in wilderen Ausbrüchen der Ungebundenheit gehen, vielleicht selbst in männlichen Jahren sich noch manchmal von ihrer jeweiligen Gemüthsstimmung über Gebühr beherrschen lassen, daher die oft an Roheit und Frevel grenzenden muthwilligen Streiche der heranwachsenden Jugend. In Schulen und Erziehungsanstalten muß schon um der zu handhabenden Ordnung willen den Uebertreibungen beim Spiel, den Ausbrüchen des Muthwillens, den Neckereien u. s. w. Einhalt gethan werden. Geschieht das nicht, so schleicht sich ein Geist der Zügellosigkeit und Ungebundenheit ein, welcher schwer zu überwältigen ist. Man gewöhne also die Kinder, sobald sie sich besinnen und überlegen können, daß sie mit Besonnenheit und Ueberlegung handeln. Wo es ohne Gefahr geschehen kann, mögen sie auch durch Schaden klug werden. Eine kleine Verwundung mit dem Messer und Aehnliches giebt eine heilsame Lehre für die Zukunft, namentlich, wenn noch ein zeit- und sachgemäßes Wort daran angeschlossen wird. Es wird auch sonst nicht an Veranlassungen fehlen, die Regel einzuschärfen: „Was du thust, bedenke das Ende;" und den Erfahrungssatz zu beweisen: „Vorgethan und nachbedacht, hat manchen in groß Leid gebracht." Man gehe den Kindern mit Rath und That an die Hand, daß sie sich in den Ausbrüchen ihrer Freude mäßigen lernen, gebe ihren Gedanken zur rechten Zeit eine andere Richtung und schärfe das Pflicht-, Rechts- und Anstandsgefühl, damit dieses vor andern Gefühlen und Empfindungen den Vorrang behaupte. Man halte strenge darauf, daß der in der Ausgelassenheit ausgeübte Schaden möglichst ersetzt werde und gewöhne die Kinder daran, daß es ihr Grundsatz werde: „Was du nicht willst, daß man dir thu, das füg auch keinem andern zu." Kinder, die sich bei den Spielen nicht zu mäßigen wissen, mögen eine Zeitlang von den gemeinsamen Spielen ausgeschlossen bleiben, damit sie Besonnenheit lernen. Unter Umständen kann diese Strafe über eine ganze Classe ausgesprochen werden. Wenn in einer Schule Muthwillen und Ausgelassenheit herrschender Ton werden, so hat es mit Unterricht und Erziehung

ein Ende. Einen solchen Geist zu bannen, müßen also die kräftigsten Mittel angewendet werden. Liegt die Schuld am Lehrer, wie es in diesem Falle wohl gewöhnlich ist, so hat er vor allem bei sich die Wurzel des Uebels aufzusuchen und abzuschneiden; liegt sie aber in den Schülern, so müßen, wo kein anderes Mittel hilft, die Tonangeber, wenn es sein kann, entfernt werden. Je mehr der Zögling zunimmt an Alter, desto mehr soll er auch an Weisheit zunehmen; eine der ersten Vorbedingungen derselben aber ist die Besonnenheit.

Austritt, Abgang (der Schüler) s. Entlassung.

Auswendiglernen, s. Gedächtnis, Memoriren.

B.

Bachanten oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, an welche kaum noch vereinzelte Erscheinungen in der Gegenwart erinnern. Das Wort ist ohne Zweifel eine corrupte Form für vagantes. Während aber das Vagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Leute blieb, so treten doch erst in der letzten von den Perioden, welche zu unterscheiden sind, die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen auf (s. d. Art. ABC-Schützen).

1) In der römischen Kirche gab es schon vom 5. Jahrhundert an Geistliche, welche der kirchlichen Verbote ungeachtet keinen festen Sitz haben wollten oder ihn eigenmächtig verließen, um sich da, wo sie den besten Unterhalt fanden, niederzulassen. Solche clerici vagantes stellten sich namentlich auf den Ritterburgen ein und thaten als Kaplane, Gesellschafter &c. Dienste.

2) Mit dem 13. Jahrhundert treten sie als eine Art Corporation unter dem Namen Goliarden auf, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt. Nach anderen (J. Grimm, Giesebrecht) hängt der Name mit romanischen Wörtern: gouliard, gouland-gourmand, oder auch mit dem Riesen Goliath zusammen, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam. Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, in ungebundener Lebensweise der Wanderlust und poetischem Treiben hingegeben. Während die Troubadours in der Volkssprache als Laien dichteten, blieben die Goliarden ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu. Dem Inhalt nach waren es (unsaubere) Liebes- und Trinklieder, Satiren u. s. f. und doch fanden sie gerade an den Höfen der Bischöfe und bei den Aebten die beste Aufnahme. Aus der Goliardenpoesie stammen viele Studenten- und Commerslieder, z. B. das Mihi est propositum in taberna mori, aus dem 12. Jahrhundert. Dem Hauptstamme nach waren es wohl Kleriker, viele aber wollten es auch erst werden, oder waren es Abenteurer, die sich dafür ausgaben, oder gab ihnen der gelehrte Anstrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus.

3) Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß mit dem Ende des 13. und dem Anfang des 14. Jahrhunderts die Vaganten förmlich vom Klerus ausgestoßen wurden. Jetzt treiben sie sich nicht mehr an den Höfen, sondern unter den Bauern um, und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geschäfte. Daneben aber haben sie Poesie und Gesang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutsch und nicht mehr lateinisch gesungen. Vielleicht dürfen wir die seltsame Gattung von Kirchenliedern, von der sich einzelne Reste noch selbst in der evangelischen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutsch gemischten Lieder, wie In dulci jubilo auf jene Quelle zurückführen.

4) In ihr letztes Stadium treten diese fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an sie erst als Bachanten bezeichnet werden. Sie treten jetzt

nicht mehr als Studenten und Dichter, sondern in der zweideutigen Rolle als alte Schulbuben und zugleich als wandernde Lehrer auf; sie gehen jetzt nicht mehr den Universitäten und den Höfen, sondern den Stadtschulen nach; wo sie in einer Stadt als Unterlehrer angenommen werden, vermiethen sie sich hiezu, wiewohl es scheint, daß sich ihre pädagogische Thätigkeit vorwiegend auf die kleinen Knaben, die „Schützen“, bezog, die sie auf der Wanderung mit sich führten. Vgl. die Selbstbiographieen von Burkhardt Zingg (geb. 1396) und von Thomas Plater (geb. 1499), aus welcher letzteren z. B. K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. I Auszüge giebt. Der löbliche Eifer, mit dem die Städte ihre Schulen pflegten, hatte unter anderem auch die Folge, daß eine Menge von Stiftungen für arme Schüler gemacht wurden, die nun auch — dem Geiste jener Zeit ganz gemäß, in der die Bettelmönche eine so große Rolle im Volksleben spielen — den fahrenden Schülern zu gute kamen und dieselben anlockten. In Breslau allein waren, wie Plater erzählt, zu Zeiten gegen tausend Bachanten und Schützen, die „sich alle des Almusens ernährten“. Die Schulhäuser waren, wie Klöster, mit einer Menge von Zellen für diese wandernden Schulgesellen versehen; die Städte gaben diesen Bewohnern sogar Brennholz als Benefiz. Auch Privatleute nahmen aus Gutherzigkeit oder als eine Art Hofmeister diese fahrenden Schüler auf; so erzählt Zingg a. a. O. S. 248: „Also kam ich zu einem Bidermann, war aus einem Dorf in die Stadt (Memmingen) gezogen, dem füert ich zwei Knaben in Schuol, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben.“ Wie wenig aber studirt wurde, davon giebt uns Zingg eine Vorstellung, der nach zehnjährigem Herumziehen in oberschwäbischen Schulen nichts gelernt hatte, als das Schreiben; ebenso Plater, der nach neunjähriger Schulwanderung bekennt: „hätte es mir mein Leben gegolten, ich hätte nicht ein nomen primae declinationis decliniren können.“

5) Luther kommt noch hie und da auf die Bachanten zu sprechen, die er stets als grobe „Tölpel und Esel“ signalisirt; auch von Melanchthon ist die Anekdote bekannt, wie er als kleiner Knabe einen alten Kerl von Bachanten mit seiner Gelehrsamkeit vollständig besiegte. Die Reformation mußte aber, da sie das Schulwesen neu organisirte, diesem Unfug ein Ende machen. In der Folgezeit begegnen uns nur Nachklänge des bewegten früheren Lebens. Im 16. und 17. Jahrhundert treffen wir den Namen Bachanten noch als Bezeichnung für die Schüler, die als beani, als Füchse, beim Eintritt in den Universitätsverband der scurrilen Feierlichkeit der sogenannten Deposition sich unterwerfen mußten, die mit dem Aufruf begann: „Kommt, Bachanten, tret't herbei, Euch will ich auf euer Fest Deponiren auf das best.“ — Nach andern Spuren wurde der Name „Bachant“ auch als allgemeiner Schimpfname für die Leute vom Lehrstand gebraucht. Ein für den schwäbischen Kreis bestimmtes Edict vom Jahr 1720 führt in einer Liste von allem möglichen Gesindel neben einander auf: „fahrende Schüler, verstellte Geistliche und Ordensleut.“ Den letzten Rest der alten Bachanten haben wir in den modernen Bettelstudenten.

Baden, Schwimmen. Die Sitte des Badens geht in die Urzeit der Völker zurück; in den ältesten Zeiten bildete es häufig einen wesentlichen Bestandtheil der Religion (die Hindus und der Ganges), später, bei Griechen und Römern, wurde es wenigstens als Haupterfrischungsmittel geschätzt und oft großer Luxus — man denke an die kostbaren und großartigen Bäder der römischen Kaiserzeit — damit getrieben.

Auch unsere deutschen Vorfahren waren große Freunde des Wasserbades, theils des kalten im Freien, theils auch des warmen in Häusern. Durch das ganze Mittelalter wurden in Deutschland von den Badern eigene Badestuben gehalten, und männiglich pflegte wöchentlich einmal dieselben zu benützen, was den unteren Ständen wegen ihrer wollenen Hemden um so mehr Bedürfnis war. Mit dem Aufkommen der Leinwand kam der wöchentliche Gebrauch des Bades mehr und mehr außer Uebung und verlor sich fast ganz als Sitte aus dem Volke.

Die Sitte des Volkes war auch hier, wie sonst, maßgebend für die Jugend. Der pädagogische Gebrauch des Badens begann bei den alten Deutschen schon mit dem Lebensanfang des Kindes. Bald nach der Geburt wurde dasselbe in kaltes Wasser getaucht und fortwährend an kaltes Klima und harte Lebensweise gewöhnt. Das

Baden der Jugend gieng nun mit dem der Erwachsenen Hand in Hand, und als es aus der Volkssitte verschwand, wurde es auch der Jugend immer mehr entzogen. Theils hieraus, theils aus einer gewißen in die Erziehung eingedrungenen Unnatur und Verschrobenheit floß später die Meinung, als sei das Flußbad der guten Sitte und dem Anstande zuwider, ein fleischliches, sündliches und darum nicht zu gestattendes Vergnügen. Schon Trotzendorf († 1556) verbot in seinen Schulgesetzen das Baden zur Sommerszeit (Raumer, Gesch. d. Päd. I. S. 221). Eine Execution in der Schule für Badexcesse, d. h. für das Vergehen, gebadet zu haben, gehörte im vorigen Jahrhundert und noch im Anfange des jetzigen nicht unter die Seltenheiten; ja ein gestrenger Gymnasialrector in einer bedeutenden Stadt Bayerns eiferte noch vor etwa 40 Jahren laut gegen die „teuflische Wollust des Badens“. — Die neuere Pädagogik hat sich mit der allerdings auch im Baden liegenden, nur nicht eben teuflischen Wollust auseinandergesetzt und demselben seine Stelle in der Pflege der Jugend angewiesen. Neben den Vortheilen der Reinlichkeit und einer — woferne nur über einige Regeln der Schicklichkeit und Gesundheit gewacht wird — harmlosen und erheiternden Recreation für Leib und Seele empfiehlt sich namentlich das Bad im Freien durch seine Wirkungen auf die leibliche Gesundheit.

Ist gleich die erste Wirkung des kalten Wassers ein Generalsturm auf den Leib, der das Blut von den Außenwerken nach dem Innern zurückscheucht und zunächst Schauder und Schrecken, Zittern, Bläße und Beklemmung zur Folge hat, so kehrt doch bald das so zurückgejagte Blut in lebhafter Reaction nach außen zurück und bewirkt dann eine wohlthuende Wärme, ein behagliches Gefühl der Erfrischung über den ganzen Leib. Stärkung der Haut, der Muskelfasern und Nerven, Beförderung der Ausdünstung, überhaupt Beschleunigung des Stoffwechsels, Hebung mancher Stockungen, Steigerung der Eßlust, guter Schlaf, Gewöhnung der Haut an rauhere Eindrücke und größere Widerstandskraft gegen die Einflüsse der Witterung, das sind große, für jedermann und besonders auch für die Jugend hoch anzuschlagende gesundheitliche Vortheile des kalten Bades, welche ihrerseits auch wieder günstig auf das seelische Leben zurückwirken und Muth und Frische, Arbeitslust und Thatkraft steigern.

Schule und Familie werden darum wohl thun, wenn sie das Baden der ihrer Pflege befohlenen Jugend möglichst befördern, Gelegenheiten dazu benützen oder schaffen (in wasserärmeren Gegenden z. B. durch Graben eines Bassins neben einem Bache) und durch passende Aufsicht die möglichen leiblichen und sittlichen Nachtheile ferne halten. Nothwendige oder wenigstens räthliche Bedingungen sind dabei:

1) Vor dem Bade: Nicht mit ganz leerem Magen, nicht vor vollendeter Verdauung, am wenigsten überfüllten Leibes, auch nicht im Gefühle zufälliger Kränklichkeit! Nicht ohne von etwaiger Erhitzung hinreichend abgekühlt zu sein! Abkühlung lieber in den Kleidern, als außer denselben, in keinem Falle bis zum Gefühle des Fröstelns; denn die Reaction des Gefäßsystems ist kräftiger bei noch etwas lebhafterem Blutumlauf.

2) Ins Bad: Wer Muth hat, kann sich mit dem Kopf ins Wasser stürzen, oder auch, wo der Boden sicher ist, mit geschlossenen Füßen von oben hineinspringen (sich auf den platten Leib hineinwerfen wäre sehr schädlich). Wer dazu sich nicht entschließen kann, der gehe ein paar Schritte hinein, benetze Kopf und Brust, und dann rasch den ganzen Leib hinunter!

3) Im Bade: Rühre dich, wehre dich mit Händen und Füßen, mit Waschen, Reiben, Plätschern, Tauchen, am besten, wers kann, mit Schwimmen! Nur nicht oder nicht viel stille gestanden! Faules Herumliegen im seichten Wasser oder bloße Spielereien der jungen Bader statt des Bades selbst sind nicht zu dulden.

4) Aus dem Bade: Je kälter das Wasser, je kürzer das Bad und umgekehrt. Fünfzehn Minuten sind auch bei hoher Temperatur des Wassers vollkommen zureichend; für den Schwimmer ist eine Stunde nicht zu viel. Hauptregel: bleibe im Wasser, so lange es dir behagt, d. h. nicht bis ein zweiter Frost eintritt!

5) Nach dem Bade: Es ist gut, sich rasch abzutrocknen und anzukleiden, und darnach mäßige Bewegung.

Der Nutzen des Badens ist gleich für beide Geschlechter; bei dem Freibaden dürfte übrigens das männliche Geschlecht vorzugsweise in Betracht kommen. Der

Reiz und Nutzen des Badens für dasselbe wird noch wesentlich erhöht durch das Schwimmen, das von jeher bei allen naturkräftigen Völkern in verdientem Ansehen gestanden ist.

Das Schwimmen hat einen doppelt stärkenden Einfluß, einmal schon durch die Einwirkung des kalten Wassers, und dann durch die in demselben mit Lust vollzogene Uebung. Ganz besonders empfiehlt es sich für die Ausbildung und kräftige Wölbung der jungen Brust, wie es denn auch den Muth in derselben entwickelt und stärkt. — Der Schwimmer macht seinen Leib, der an sich ein wenig schwerer, mit Hülfe der eingeathmeten Luft aber etwas leichter ist als das Wasser, zum Schiff, und seine Kunst ist die des Ruderers, der dasselbe in der ihm beliebigen Richtung und Schnelligkeit von der Stelle bewegt. Was aber diesem lebendigen Schifflein an specifischer Leichtigkeit dem hölzernen gegenüber abgeht, ersetzt es durch Vielseitigkeit und Beweglichkeit. Bald liegt der Schwimmer wagrecht auf dem Rücken, den Hinterkopf bis über die Ohren im Wasser, Gesicht, Oberfläche der Brust, Kniee und Fußspitzen über dem Wasserspiegel, die Oberarme an den beiden Seiten angeschlossen, während die Hände in ganz kurzen, raschen Schlägen nach unten wirken und so das Fahrzeug flott erhalten, daß es sich ohne weitere Mühe vom Strome treiben lassen mag; bald streckt er die Arme nach beiden Seiten gerade aus, läßt den übrigen Leib in die Tiefe versinken, und sich, den Kopf möglichst zurückgebeugt, den Blick nach oben, in dem flüssigen Elemente „hangen". — Oder der Schwimmer will seinem Schifflein eine bestimmte Bewegung geben, so holen die Arme als Ruderstangen mit den Händen, als den eigentlichen Ruderschaufeln, aus und geben dem Wasser gemeinsame Schläge, die den Leib kopfwärts fortstoßen. Sind diese oberen Ruder müde, so legen sie sich ruhend über die Brust, und die unteren, die Füße, mit den Sohlen taktmäßig gegen das Wasser stoßend, übernehmen den Dienst, und soll das Fahrzeug mit seinem unsichtbaren Steuermann noch schneller vorwärts, so geht es mit Händen und Füßen. Ist es müde oder beliebt es ihm sonst, so wirft es sich auf die Brust herum und aus unten wird oben. — Das Schwimmen auf der Brust ist zwar die schwerere, aber auch die vorzüglichste und werthvollste Schwimmart; wer diese kann, lernt die anderen leicht, und es ist gut, mit dem Lernen derselben den Anfang zu machen. Hände und Füße arbeiten dabei gleichmäßig, die Hände durch Bewegung von vorne nach hinten in einem Viertelsbogen, die Füße durch Einziehen in den Kniegelenken und Ausstoßen bis zur Streckung derselben, wobei die Schenkel in den Hüften nicht gebogen und die Kniee nicht nach der Brust zu bewegt werden dürfen. Das Ausstrecken der dabei keilförmig nach vornen zusammengestellten und so den Widerstand des Wassers leichter überwindenden Hände und der Ruderschlag der Füße fällt in Eins zusammen. — Variationen des Brustschwimmens sind:

a. das Schwimmen seitwärts mit Händen und Füßen, rechts und links, wobei die Hand der Seite, auf die man sich legt, weiter nach vorne hinausgreift als die andere;

b. das Schwimmen mit den Füßen allein;

c. mit den Händen allein;

d. das Schwimmen mit beiden Füßen und einer Hand, während die andere sich über das Wasser herausstreckt und etwas trägt.

Ebenso ergetzliche als nützliche Schwimmkünste sind:

a. das Wassertreten, bei dem man den Leib durch die Arbeit der Füße in mehr senkrechter Stellung, und Kopf und Hals und wohl einen Theil der Brust über dem Wasser zu halten vermag;

b. das Tauchen. Nimmt man vorher die Brust voll Athem, so ist der Körper leichter als das Wasser, und es gilt, sich unter dasselbe hinunter zu arbeiten und nach Belieben unten zu erhalten, wobei man nach und nach etwas von der eingeathmeten Luft ausstößt; athmet man aber vor dem Untertauchen die in der Lunge befindliche Luft aus, so sinkt der Leib bequem bis auf den Grund und will wieder heraufgearbeitet sein, da die in der Lunge aufgenommene Luft und die dadurch bewirkte Ausdehnung der Brust- und Bauchhöhle das specifische Mehr- oder Mindergewicht des menschlichen Leibes bestimmt.

c. Ein weiteres Schwimmkunststück ist das Fortschwimmen unter dem Wasser, das ein geübter Schwimmer wohl zwanzig bis dreißig Schritte weit in ruhigem Wasser fortsetzt; — ein anderes

d. der Sprung ins Wasser, entweder mit den geschlossenen Füßen zuerst, Kopf und Oberleib etwas nach hinten gebogen, oder mit dem Kopfe voran, wobei man die Stirne mit der flachen Hand bedeckt und gegen den Anprall des Wassers schützt, oder beide Hände auf dem Kopfe schnabelähnlich zusammenstellt, um damit im Wasser, gleich dem Bahnschlitten im Schnee, dem Kopfe eine Oeffnung zu machen, durch welche der Körper nachschießt.

Welchen Werth diese mannhaften Uebungen im Wasser für den jungen Schwimmer, für die Kräftigung seines Leibes, die Stärkung seines Muthes und für manche möglicherweise im Leben vorkommenden Fälle eigener oder fremder Gefahr haben, bedarf keiner weiteren Auseinandersetzung.

Bahrdt. Literatur: Dr. K. F. Bahrdt's Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 4 Thle. Frankfurt a. M. 1790 und 1791; (Laukhard), Beiträge und Berichtigungen zu Herrn Dr. K. F. Bahrdt's Lebensbeschreibung; in Briefen eines Pfälzers; o. O. 1791; Schlichtegroll's Nekrolog. 1792. I; Strieder, hessische Gelehrten- und Schriftstellergeschichte. I; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrhunderts. 2. Bd.; Leyser, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzi's 2c. 2. Aufl. 1870.

Karl Fried. Bahrdt, der Hauptrepräsentant der frivolen und einseitig zerstörenden Aufklärerei, wie sie gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch in Deutschland Boden gewann, war am 25. August 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz geboren, als Sohn des im Jahr 1775 als Professor der Theologie und Superintendent zu Leipzig verstorbenen Joh. Friedr. Bahrdt.. Nach einer ziemlich mangelhaften Bildung durch verschiedene Hauslehrer wurde er zuerst der Nikolaischule zu Leipzig übergeben, dann auf die Schulpforte gethan, von wo er übrigens nach zwei Jahren wegen seiner unregelmäßigen Aufführung weggewiesen werden mußte. Auch aus Leipzig, wo er seit 1762 als Katechet und dann als außerordentlicher Professor angestellt war, vertrieb ihn 1766 der Skandal, welchen seine geschlechtlichen Ausschweifungen hervorgerufen: er erhielt einen Ruf als Professor der Philosophie an der Universität Erfurt, hatte es aber in kurzer Zeit auch hier durch seinen Leichtsinn, sein wüstes Leben und seine Lust an Skandal und Hetzereien so weit gebracht, daß er es als ein doppeltes Glück zu begrüßen hatte, als er zur vierten theologischen Professur und der Nachmittagspredigerstelle nach Gießen berufen wurde. Ernesti und Semler hatten versichert, daß B.'s längst zum Gegenstande öffentlicher Erörterungen gewordene Heterodoxieen so schlimm nicht seien; allein gleich nach seinem Eintritt im J. 1771 fiengen bereits die Zänkereien mit den neuen Collegen an, die bis zu seinem Abzuge von Gießen kein Ende nahmen. Schon drohten die gesammelten Ungewitter über ihm sich zu entladen, als die infolge einer Empfehlung von Basedow an ihn gerichtete Aufforderung des Herrn von Salis, gegen einen jährlichen Gehalt von 2000 fl. die Leitung eines Philanthropins zu Marschlins in Graubündten zu übernehmen, ihm die sehr willkommene Gelegenheit bot, sich im Mai 1775 noch mit leiblichem Anstand davon zu machen. Aber auch in Marschlins zerfiel er bald mit seinem Patron und folgte im Juli des folgenden Jahres schon dem Rufe des Grafen von Leiningen-Dachsburg an die Generalsuperintendenten- und erste Predigerstelle zu Dürkheim an der Hardt. Hier wurde ihm dann das leer stehende gräfliche Schloß zu Heidesheim zur Begründung eines Philanthropins eingeräumt, das in der That im Mai 1777 eingeweiht werden konnte, aber nur kurze Zeit bestand. Schon hatten nämlich der Leichtsinn, die Nachläßigkeit und die Thorheiten des Begründers die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt so zerrüttet, daß er zu ihrer Wiederherstellung in eigener Person in Holland und England zahlungsfähige Zöglinge anwarb, als der von ihm beleidigte Weihbischof von Worms (v. Schoben), zugleich Büchercommissarius des Kaisers in Frankfurt, ihn durch den Reichsfiscal beim Reichshofrath verklagen ließ, „weil er eine Lehre verkündige, welche mit den Lehrsätzen keiner der drei im Reiche gesetzlich bestehenden Confessionen übereinstimme.“ Ohne Vorladung, ohne förmlichen Proceß, ohne den Landesherrn

des Beklagten, ohne das Corpus Evangelicorum zu fragen, erklärte der Reichshofrath B. des Zweifels an der Dreieinigkeit u. s. w. schuldig, entsetzte ihn seiner Aemter und legte ihm auf, seine Irrthümer zu widerrufen, oder das Reich zu räumen. Gerade das Unerhörte dieser Procedur verschaffte ihm, der seine Rolle bereits ausgespielt zu haben schien, wieder neue Theilnahme und namentlich den Schutz der preußischen Regierung. Er ließ sich in Halle nieder, wo er auch Vorlesungen außerhalb des theologischen Gebietes halten durfte, und er würde ein sehr anständiges Auskommen gehabt haben, wenn ihn nicht sein leichtsinniger Speculationsgeist wieder verleitet hätte, sich bei Halle einen Weinberg mit einigen Ländereien zu kaufen und darauf eine ziemlich unsaubere Haus- und Gastwirthschaft anzulegen. Auch konnte er, als 1788 das bekannte Wöllner'sche Religionsedict erschien, seine giftige Feder nicht mäßigen, und mußte mit dreißig Wochen langer Untersuchungshaft in Halle und dann mit einjähriger Festungsstrafe (1789—1790) in Magdeburg dafür büßen. Von seiner braven Frau, die unter dem wüsten Leben ihres Gatten unendlich zu leiden hatte, getrennt, starb er plötzlich am 23. April 1792.

Bahrdt war ein Mann von ausgezeichnetem Talent und nicht gewöhnlichen Kenntnissen, namentlich besaß er in hohem Grade die Gabe der schriftlichen und mündlichen Darstellung und den allerdings zweifelhaften Vorzug einer ungemeinen literarischen Rührigkeit: am Schlusse seiner Selbstbiographie führt er 126 von ihm verfaßte Schriften auf; dabei aber war er eine gesinnungslose, durch und durch gemeine Natur, sinnlich, frivol, streit- und skandalsüchtig, schadenfroh, ohne ein höheres Streben, als das nach sinnlichem Wohlleben und materiellem Verdienst, freilich nur, um diesen sofort in sinnlichem Genuß wieder zu vergeuden. Seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht darin, daß er einerseits zeigt, wie dringend das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens und wie stark der pädagogische Enthusiasmus gewesen sein muß, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltete, und daß er andererseits doch durch die thörichte Uebertreibung seiner philanthropinischen Verheißungen und durch die vollendete Liederlichkeit seiner wirklichen Leistungen die pädagogischen Chimären der Philanthropie gründlich in Miscredit gebracht und es den Einsichtigeren und Besonneneren erleichtert hat, das Gute an den Reformen der Erziehung von ihren Verkehrtheiten zu scheiden. Was bei Basedow (s. d. Art.) enthusiastischer Schwindel gewesen war, wurde bei Bahrdt zu überlegter Schwindelei, und die harmlose Marktschreierei, womit für das Dessauer Philanthropin geworben worden war, artete in Heidesheim zur bewußten Prellerei aus. Wir lassen die Inhaltsangabe des „Philanthropinischen Erziehungsplans" (Frankfurt 1775) und einige charakteristische Stellen daraus folgen: I. Rede von den Eigenheiten eines Philanthropins und dem ersten Grundsatze einer philanthropinischen Erziehung: „Seid heitere, fröhliche Menschen!" II. Von der Körpervervollkommnung: „Wir schmeicheln uns mit der Hoffnung, daß man mit der Zeit aus Philanthropinen ein ganz vergnügtes Menschengeschlecht wird aufsteigen sehen, und daß man in kurzem schon, wenn man einen recht gesunden Mann wird schildern wollen, sprüchwortsweise sagen wird: Er ist so gesund wie ein Philantropinist." III. Bildung der Sitten. IV. Vom philanthropinischen Unterricht in seinem ganzen Umfange, von der Philosophie und der Theorie der schönen Wissenschaften bis zur „doppelten Buchhaltung für Kaufleute", zur Haushaltungskunst und zur Reitschule. V. Von der sokratischen Lehrart. VI. Von der Veredlung der Seele durch Tugend. VII. Philanthropinisches Gesetzbuch: „Wer auf der Tafel des Fleißes sich zu hundert Puncten oder Strichen emporgeschwungen hat, erhält den Orden des Fleißes (l'ordre pour l'application), welcher ihm dreierlei Vortheile gewährt. Er bekommt erstens das Ordenszeichen selbst, welches in einer silbernen Pflugschaar an einer schwarzen seidenen Schleife besteht, die an der Brust getragen wird. Zweitens wird seine Promotion in mehreren öffentlichen Blättern bekannt gemacht. Drittens wird ihm sein Monatsgeld um die Hälfte erhöht." Ebenso werden „alle gute Handlungen" mit einem Punct belohnt. VIII. Von Strafen: „Die Fibel. Es ist dieses ein Holz, welches Kopf und Hände einschließt, ohne zu beschädigen. Das Karrenfahren: der Knabe muß bei schweren Verbrechen und vornehmlich Insultationen und Mishandlungen anderer einen ordentlichen hölzernen Schubkarren von einem Thore des Schlosses zum andern

auf- und abfahren. Dies ist eine Art von Schimpf, und dabei so äußerst eckelhaft und in so hohem Grade ermüdend, daß sich unsere Zöglinge mehr dafür fürchten, als für Schlägen. — — Der Schreier. Bei harten Vergehungen wird vom Senat ein Waisenknabe bestellt, der drei oder mehrere Tage hinter einander früh, Mittag und Abend, wenn alle im Speisesaal versammelt sind, das Verbrechen und den Namen des Verbrechers laut ausrufen, und mit einem dreimaligen „Pfui!" sein Geschrei beschließen muß." — — XII. Vom philanthropinischen Gottesdienst: „An der Morgenseite des Schlosses steigt ein hoher Berg in verschiedenen Terrassen majestätisch empor, bis er sich in die Wolken verliert. Auf diesen Terrassen haben wir vier Tempel gestiftet: einen Tempel der Geschichtshelden, einen Tempel der Weisheit, einen Tempel der Tugend und einen Christustempel. Die ersten drei bestehen aus hohen schattigen Lauben, welche amphitheatralisch angelegt sind. Inwendig herum sind doppelte Reihen von Rasenbänken, davon die innerste niedriger als die äußerste ist. Hingegen der Christustempel ist von Holzwerk, auch amphitheatralisch, auswendig grün und inwendig weiß angestrichen. Zwei große Flügel öffnen die breite Vorderseite. Inwendig in der Tiefe des Tempels steht mit goldenen Buchstaben: Jesus Christus!!!" — Diesem lügnerischen Bombast der Ankündigung war denn auch die Ausführung angemessen. Das gepriesene Philanthropin zu Heidesheim artete vielfach in eine wüste Gastwirthschaft oder gar in noch Schlimmeres aus und „versunken und vergessen!" das ist der Fluch, welchen die richtende Geschichte nach wenigen Jahren an ihm vollzogen hat.

Basedow, Johannes Bernh., war am 11. September 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Perrückenmachers geboren. Der nachtheilige Einfluß der überstrengen Zucht eines rohen Vaters konnte durch eine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert werden. So verlebte B., einer stetigen, Milde mit Strenge paarenden Zucht entbehrend, eine unordentliche, wüste und düstere Kindheit und Jugend. Schon den Knaben trieb die Härte des Vaters aus dem elterlichen Hause in die Dienste eines holsteinischen Landphysikus, und als er, nach Hamburg zurückgekehrt, von 1741 an das dortige Gymnasium besuchte, empfieng zwar sein lebhafter Geist namentlich durch Reimarus, den Wolfenbütteler Fragmentisten, mannigfache Anregung; zu einem planmäßigen, ausdauernden Studiren aber und damit zu einem geordneten und sicheren Wissen brachte er es nie; mußte er doch durch Anfertigung von Gelegenheitsgedichten und durch überhäuften Privatunterricht selbst für seinen Unterhalt sorgen. In derselben Weise trieb er es fort, als ihm die nothdürftige Unterstützung einiger Gönner es möglich machte, von 1744—1746 in Leipzig zu studiren. Als er 1749 Hofmeister bei einem Herrn von Qualen in Holstein wurde, kam er wenigstens in ein äußerlich geordnetes Leben und aus dem steten Wechsel von Erwerben und Vergeuden heraus; daß er die Gouvernante geheirathet, versteht sich von selbst. Hier schrieb er denn auch bereits seine Dissertation: De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo. Kilonii 1752, welche eine Vorbedeutung war für die vorzugsweise dem pädagogischen Gebiete sich zuwendende spätere Richtung seines Geistes; für die darin aufgestellte Theorie hatte er an seinem Zöglinge, zur Zufriedenheit des Vaters, die Experimente gemacht. Durch die Vermittlung des Herrn von Qualen erhielt B. 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste, späterhin auch das der Theologie auf der Ritterakademie zu Soroe; aber wegen seiner heterodoxen Ansichten wurde er 1761 an das Gymnasium zu Altona versetzt, wo er in eine heftige Polemik mit den Theologen verwickelt wurde. Man schloß ihn sammt seiner Familie in Altona und der Nachbarschaft vom Abendmahl aus. Im J. 1767 faßte B. bereits den Gedanken, einen Plan zur Verbesserung des Schulwesens zu entwerfen, und damit kam er, offenbar nicht ohne Einfluß des 1762 erschienenen Rousseau'schen Emil, auf sein eigentliches Feld, auf welchem er eine epochemachende Thätigkeit zu entfalten berufen war. Während er es auf dem philosophischen und theologischen Gebiete mit Gegnern zu thun hatte, welche ihm an Bildung und Gelehrsamkeit weit überlegen waren, fehlte es in Deutschland noch an jeder durchgreifenden Erörterung der pädagogischen Fragen, und doch wurde das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf diesem Gebiete überall empfunden und durch Rousseau war es noch allgemeiner geweckt und zum Bewußtsein gebracht worden:

wer nur mit einigem Geist und mit der nöthigen Keckheit seine Besserungsvorschläge machte, der durfte auf einen ausgebreiteten Beifall rechnen. Von dem großen dänischen Minister von Bernstorf aufgemuntert und, unter Belassung seines Gehaltes, seines Gymnasiallehramtes entbunden, konnte B. bereits im Jahre 1768 mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“ hervortreten, worin er zugleich den Plan eines pädagogischen Elementarwerkes vorlegte. Er wandte sich direct an Fürsten, Regierungen, Obrigkeiten, geistliche Würdenträger, Freimaurerlogen u. s. w., scheute sich nicht unter marktschreierischer Anpreisung seiner Waare den pädagogischen commis voyageur zu machen und seinem „unverschämten Geilen“ gelang es, daß er bereits 1771 7000 Thaler beisammen hatte; Niemeyer sagt mit Recht, daß seit Luther's Schrift „An den Adel und die Bürgermeister und Städte teutscher Nation von Aufrichtung der Schulen“ keine andre ein so allgemeines und werkthätiges pädagogisches Interesse erregt habe. Als ersten Bestandtheil der „elementarischen Bibliothek“ gab B. 1770 „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ heraus, wovon 1771 eine zweite, 1773 eine 3. Auflage nöthig wurde. In der 2. Auflage wurde bereits „das Hauptstück von Erziehung der Prinzen“ weggelassen, und „mit einer der Würde des Gegenstandes angemessenen Sorgfalt verbessert“, als besonderes Werk herausgegeben unter dem Titel: „Agathokrator: oder von der Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beilagen. 1771“. Die Zusendung dieser Schrift an den Prinzen Albert von Dessau trug dem Verfasser 100 Thaler ein, und in demselben Jahre wurde er von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz mit 1100 Thalern Gehalt, neben welchem er die dänische Besoldung von 800 Thalern beibehielt, zur Realisirung seiner pädagogischen Pläne nach Dessau berufen. Hier erschien denn 1774 in 4 Bänden das langersehnte „Elementarwerk“, welches die in den früheren Schriften vorgetragene Theorie unmittelbar in die pädagogische Praxis einführen sollte, „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnis, zum Unterricht der Jugend, von Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, und mit französischer (von Huber) und lateinischer (von Mangelsdorf) Uebersetzung dieses Werkes.“ In den sechs Dedicationen, welche dem Titel folgen, hatte sich B. zu bedanken bei dem Fürsten von Dessau, bei Kaiser Joseph II, bei der russischen Kaiserin Katharina II, die 1000 Thaler, bei Christian VII, der 900 Thaler, bei dem Großfürsten Paul, der 500 Thaler gesteuert hatte, und endlich bei „dem Publicum der Leser, welches durch Vorschuß von mehr als 15,000 Reichsthalern (jene fürstlichen Gaben mit eingeschlossen) das Elementarwerk vertrauensvoll befördert“ hatte. Obgleich bei dem wirklichen Erscheinen des so pomphaft angekündigten und so sehnlich erwarteten Werkes mancher sich enttäuscht fühlte, und obgleich auch der Preis von 4 Thalern für den Text und von 8 Thalern für die 100, allerdings meist Chodowiecky'schen, Kupfer ein ziemlich hoher war, so wurde doch 1785 eine zweite Auflage nöthig. Unterdessen war denn auch dem pädagogischen Normalbuch die Musteranstalt der neuen Pädagogik an die Seite getreten. Auch hierzu hatte der edle Fürst von Dessau in reinem Interesse für das Wohl der Menschheit 12,000 Thaler nebst stattlichen Gebäuden und Gärten gegeben, und der 27. December 1774, der fünfte Geburtstag des Erbprinzen von Dessau, konnte als Stiftungstag des vielverheißenden ersten Philanthropin's betrachtet werden, wenn auch vorerst die Zöglinge noch fehlten. Es sollte dieses Philanthropin „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Aermere für wenig Geld, unter dem Namen Famulanten, zu Schullehrern“, und im folgenden Jahre hatten sich in der That neun Pensionisten und sechs Famulanten eingefunden. Jetzt aber offenbarte sich B.'s Schwäche. So lange es Lärm zu machen galt, war er der Mann; einer gewissenhaften, umsichtigen, besonnenen, ausdauernden, auch im Kleinen treuen Thätigkeit aber, auf die es jetzt ankam, war er nicht fähig, und in seinem unsteten und tumultuarischen, ja theilweise unsaubern und wüsten Wesen, worin er selbst den Uebergenuß geistiger Getränke als Reizmittel für seine in leidenschaftlicher Thätigkeit bereits verbrauchten Kräfte nicht verschmähte, bot er persönlich nicht eben das beste

pädagogische Vorbild, und es erklärt sich daraus das starke Wort Herder's: „Ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen." So vermochte denn weder das sehr allgemeine Interesse, welches das gebildete Publicum von ganz Deutschland, ja über Deutschland hinaus dem Unternehmen zuwandte, noch vermochte die unmittelbare Unterstützung, welche B. an seiner Anstalt von tüchtigen Mitarbeitern zu theil wurde, den allmählichen Verfall des Instituts aufzuhalten; auch die marktschreierischen Exameneinladungen und die pomphaften Schaustellungen bei den Prüfungen wollten auf die Dauer nicht verfangen.*) Schon im Dec. 1776 mußte B., um der Erhaltung der Anstalt willen, von der Oberleitung sich zurückziehen, die nun Campe übernahm, dessen kluger Eifer im folgenden Jahre die Frequenz auf 50 Zöglinge brachte. Gleichwohl riß B. in demselben Jahre das Curatorium wieder an sich, jedoch nur um 1778 für immer abzutreten. Mit dem Jahre 1784 gieng die Zeitschrift des Philanthropins, „die pädagogischen Unterhaltungen", ein, und von da an schleppte es noch durch einige Jahre hindurch ein sieches Dasein fort. Der Sturz des Philanthropins aber ward für die deutsche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erste Cultur von Asien gewesen sein soll. Die Lehrer von Dessau zerstreuten sich in alle Gegenden von Deutschland, wendeten Basedow's Ideen jeder nach seiner Art an. B. selbst lebte „mehr neben, als in seiner Familie" bald in Dessau, bald in Leipzig, Halle, Magdeburg, mit pädagogischer und theologischer Schriftstellerei beschäftigt. In Magdeburg starb er denn auch am 25. Juli 1790 plötzlich an einer Hämorrhagie. Seine letzten Worte waren: „Ich will secirt sein zum Besten meiner Mitmenschen!" Freunde und Schüler haben seine Grabstätte, nahe an der Heiligengeistkirche, durch ein Denkmal geehrt.

Es ist beachtenswerth, daß die beiden Männer, welche im vorigen Jahrhundert die allgemeinste und nachhaltigste pädagogische Bewegung hervorbrachten, Rousseau und Basedow, in ihrem eigenen Leben die sicherste Grundlage eines heilsamen pädagogischen Einflusses, eine tüchtige Familienzucht und namentlich die Pflege frommer Mutterliebe, hatten entbehren müßen, und daß sie darum denn auch später nichts weniger als Muster der Wohlerzogenheit darstellten. Rousseau bekennt seine durch eigne Erfahrung erprobte Unfähigkeit zum Erzieher geradezu, und Basedow hat dieses Bekenntnis gar nicht nöthig, die Ergebnisse seiner praktischen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin waren deutlich genug; dagegen ist ein scharfer Blick für die Schwächen der herrschenden Pädagogik und eine rücksichtslose Rüge derselben, sowie die allgemeine Andeutung der Richtung, in welcher das Bessere liegt, dasjenige, was man bei ihm nicht vergeblich sucht. Die Gebrechen des herrschenden Schulwesens bestanden nun darin, daß es an Sorge für die körperliche Erziehung durchaus fehlte, daß im Unterrichte die Muttersprache und die Realien völlig vernachläßigt wurden, daß man nicht mit Bewußtsein von sachgemäßen methodischen Grundsätzen sich leiten ließ, sondern nach einem traditionellen Mechanismus verfuhr und daß durch dieses alles eine höchst bedenkliche Trennung zwischen Schule und Leben eingetreten war; auch hatten Fürsten und Obrigkeiten die Sorge für eine wohlorganisirte allgemeine Volksbildung, die ihnen einst Luther so dringend zur Pflicht gemacht hatte, meist vergessen. B. hat das Verdienst, diese Gebrechen erkannt und auf das Bessere hin-

*) Anm. In der Einladung zu dem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776 hieß es: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Diese Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich .... Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. — Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft und Uebung der wahrhaft philosophischen Denkart. — Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Uebungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, 6 Monat, um in ihr, wie in einer Muttersprache, etwas gehörtes und gelesenes verstehen, und sie ohne Regel nach und nach selbst reden und schreiben zu lernen," u. s. w.

gedeutet zu haben. Die Zeitgenossen sahen mit Erstaunen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmal Zöglinge mit offenem Halse und übergeschlagenem Hemdkragen und mit kurz geschnittenem, unfrisirtem und ungepudertem Haare herumlaufen; Erzieher aus B.'s Schule, vor allen Guts Muths in Schnepfenthal, führten die Gymnastik in die Schulen wieder ein. Daß nicht bloß die alten Sprachen, sondern auch die neueren, nicht bloß die Ueberreste der alten Literatur, sondern auch die Gegenstände der täglichen Warnehmung und des gegenwärtigen Interesses, als Unterrichtsmittel gebraucht werden sollten, war eine durchaus berechtigte Forderung, und sie hieng zugleich mit dem Dringen auf eine naturgemäße Methode zusammen, welche an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geistes sich anschließen, also von den concreten Gegenständen der sinnlichen Anschauung ausgehen sollte, und welcher das Elementarwerk mit seinen Bildern zu dienen bestimmt war. Damit war denn der Schulunterricht zum Leben wieder in lebendige Beziehung gesetzt und wie sehr es B. verstand, das Interesse der Mächtigen und Reichen seinen Plänen zuzuwenden, ist bereits erwähnt worden. Freilich schoß er, wie dies solchen Neuerern immer widerfahren wird, in seinem Eifer oft neben das Ziel und darüber hinaus, hauptsächlich weil er die Individualität des Zöglings und die Persönlichkeit des Erziehers nicht berücksichtigte und ein blindes Vertrauen auf eine alle und allein seligmachende Methode des Unterrichtes hegte und verbreitete. Eine Methode aber, die für alle gleiche Gültigkeit in Anspruch nahm, mußte sich auf das gründen, was allen gemeinsam ist, auf den abstracten Verstand; das Gemüth, die Willensrichtung und worauf sonst die Eigenthümlichkeit des Einzelnen beruht, schloß sie von ihren Berechnungen aus, zu denen dann auch der wirkliche Erfolg natürlich nicht stimmte. Und so ist denn dieser einseitige aufklärerische Intellectualismus der Grundfehler der philanthropischen Erziehung, der in der körperlichen Erziehung nicht selten zu einer unkindlichen Reflexion über die verschiedenen Functionen des Leibes und die Bestimmung seiner Glieder, beim Unterricht zu einer gemeinen Nützlichkeitstheorie führte, welche den unschätzbaren pädagogischen Werth der Ueberreste der classischen Cultur, der Geschichte, der Poesie verkennen ließ, und die „naturgemäße" Methode schlug gar oft in eine theils spielende, theils durch verfrühte Ausbildung der Reflexion zu einer naseweisen Superklugheit führende um. Hinsichtlich der sittlichen Erziehung meinte man, wenn nur die Kinder richtig belehrt und aufgeklärt werden, so müße sich alles von selbst machen, und die Nothwendigkeit, Strafe zu verhängen, sei immer nur die Folge einer schlechten Methode. Man übersah, daß die eigentlichen Vergehen der Zöglinge auf dem Widerstreben des ungebändigten egoistischen Willens gegen wohl erkannte Gesetze beruhen, daß dieser ungeordnete Willen wohl auch durch Strafe unter der strengen Zucht des Gesetzes gehalten werden und in lebendiger Frömmigkeit unter dem Einflusse der erlösenden Kraft des Christenthums zur Uebereinstimmung mit dem höheren göttlichen Willen wiedergeboren werden muß. Endlich hatte das beständige Sichherumtreiben in den abstracten Verstandesbegriffen von Menschheit, Gemeinwohl, Aufklärung u. s. w. doch zur Folge, daß für die wirklichen concreten Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes der rechte lebendige und warme Sinn fehlte: Basedow brachte es nur zu Instituten für wohlhabende Zöglinge; das Interesse für das eigentliche Volksschulwesen neu zu beleben, mußte er dem liebewarmen Herzen Pestalozzi's überlassen. — Vgl. Schlichtegroll's Nekrolog vom Jahr 1790; Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Basedow's aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrh., III, 2. und IV, 3. Aufl.; Gervinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur d. Deutschen, V; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, II; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl.; Göthe im 14. Buch von „Dichtung und Wahrheit".

Beaufsichtigung. Die Pflicht der Beaufsichtigung der Kinder liegt zunächst den Eltern ob. „Es ist eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar aufs Land hinausgegeben und erst wieder ins elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizu-

tragen; — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tische sieht und dann, weil er noch der Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu commandiren." (Palmers Pädagogik.) Ganz anders ist das Bild, welches Pestalozzi von Gertrud entworfen hat; sie war nirgends lieber als bei ihren Kindern und die höchste Aufgabe ihres mütterlichen Berufes bestand darin, nur ihnen anzugehören; sie achtete ihre Kinder als ein heiliges Gut, das ihr von Gott anvertraut war. Das machte ihr die Beaufsichtigung zu einer so ernsten Pflicht; darum erfüllte sie dieselbe mit der Treue eines Hirten in Selbstverleugnung und Hingabe, und den Kindern wurde so die strenge Aufsicht, unter welcher sie standen, doch nicht zur drückenden Clausur, sondern sie hatten das Haus so lieb, daß sie am liebsten daheim waren; denn so genau auch die Ueberwachung war, so wurde sie doch den Kindern kaum fühlbar. — Die Beaufsichtigung muß sich an eine sich gleich bleibende Ordnung des Hauses anlehnen, welche in gleichmäßiger Weise Arbeit und Erholung und die verschiedenen Beschäftigungen unter einander regelt. Durch das Zusammensein und Zusammenleben mit den Eltern oder mit dem Erzieher kommt es am leichtesten und am unvermerktesten zu einer festen Gewöhnung, durch welche das Kind in eine selbständige Willensrichtung hinein gewiesen wird. Darum ist eine gewissenhafte Ueberwachung nur in einem Hausstande zu finden, wo Arbeitsamkeit, Eingezogenheit und Gottesfurcht waltet. Sorglosigkeit, welche die Kinder laufen läßt, wohin sie wollen, und nicht darnach fragt, wo sie sind, ist ein Zeichen des Verfalles der häuslichen Zucht. Ebenso hält sich aber eine Beaufsichtigung, die in Hirtenliebe sich der Untergebenen annimmt, fern sowohl von der jesuitischen Aufpasserei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet, weil sie fürchten muß, dasselbe möchte dem Netze entrinnen, als von der Ueberzärtlichkeit schwacher Mütter, die das Kind so ganz allein an ihre Person gewöhnen, daß es nur ein Mutterkind und sonst nichts wird.

Der Einwurf, daß ein Kind, wenn es fortgehend beaufsichtigt und gar nicht sich selbst überlassen werde, nicht zur Selbständigkeit komme, und später, wenn es der lästigen Ueberwachung überhoben sei, sich ganz unzuverläßig beweise, beruht auf Verkennung des Zweckes der Beaufsichtigung, sowie der Bildung des Willens. Welcher verständige Erzieher übt die Aufsicht nicht in der Absicht, sie selbst je länger je mehr überflüßig zu machen? Wer läßt es bei einiger Einsicht an fortgehenden Proben und Uebungen in der Stärkung des Willens fehlen? Der persönliche Einfluß der Eltern und Erzieher auf das Leben und Arbeiten unter ihren Augen hilft den Zöglingen über sehr viele Dinge hinweg, an denen die Schwachheit des Fleisches sonst scheitern würde. Trägheit und müßiges Umherlaufen, Mangel an Beharrlichkeit, Naschhaftigkeit, Flüchtigkeit brechen sich nur an dem sittlichen Einfluß, den eine festgeregelte Lebensordnung unter Aufsicht der Erzieher ausübt. Bloß durch diese kommt es zu einer entschiedenen Unterordnung, zur Ueberwindung des fleischlichen, eignen Willens, zur Selbstverleugnung und darum zur rechten Freiheit (s. die Artikel „Erziehung" und „Freiheit").

Nachdem wir von der Beaufsichtigung der Eltern gesprochen haben, wenden wir uns der Schule zu. Wer als Lehrer auf seine Schüler ein wachsames Auge hat, erspart sich und den Kindern manche Strafe, Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; wissen die Kinder einmal, daß dem scharfsehenden und aufmerksamen Auge des gewissenhaften Lehrers nicht so leicht etwas entgeht, und wissen sie denselben stets auf dem pflichtmäßigen Platze, so hat er nur die halbe Mühe und Arbeit, und Fleiß, Ordnung und Aufmerksamkeit sind leicht und sicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. In der Volksschule thut Beaufsichtigung besonders vor dem Beginn der Unterrichtsstunden, in den Freiviertelstunden, auf den Spielplätzen, den Abtritten und beim Nachhausegehen noth; es sollte sich kein Lehrer durch Bequemlichkeit abhalten lassen, gerade diese für die sittliche Bewahrung der Kinderherzen so gefährlichen Zeiten und Orte sorgfältigst zu überwachen. Was hier Böses gethan wird, hat er zu verantworten. Der Lehrer hat aber auch Vergehen zu bestrafen, die außer der Schule begangen werden; er hat zu warnen, daß nicht Vogelnester ausgenommen, Feld- und Gartendiebstähle, Baumfrevel verübt, Thiere

gequält werden, daß sich die Jugend nicht zu Roheiten zusammen thue, nicht Tanzböden besuche 2c. Für den unter den Kindern herrschenden Sinn, ihr Verhalten im ganzen und ihre Gesittung ist er verantwortlich, und von dem Geiste, wie er sich in der Schuljugend darstellt, macht man einen Schluß auf ihn, obschon er natürlich die Vergehen des einzelnen Kindes nicht vertreten kann. Er muß sich aber darum bekümmern, was die Schuljugend z. B. an den freien Nachmittagen, besonders an Sonntagen treibt.

Noch einer besonderen Erwähnung und Erwägung bedarf die Frage, in welcher Weise sich die Beaufsichtigung erwachsener Schüler in Schullehrerseminaren, Gymnasien u. dgl. zu gestalten habe. Zunächst ist hier zu beachten, daß der Umfang der Beaufsichtigung bedingt ist 1) durch die äußeren Verhältnisse, 2) durch den Zweck des Institutes. In einer geschlossenen Anstalt, in der die Zöglinge wohnen, kann nicht bloß, sondern muß die Beaufsichtigung eine genauere sein, als bei dem Externat. Die externen Schüler wohnen gewöhnlich im Hause von Handwerkern, welche im allgemeinen weder die Auctorität noch die Einsicht besitzen, um eine verständige Aufsicht zu führen, und so kann oft nur in so weit von einer Aufsicht die Rede sein, als die Lehrer selbst inspiciren. Wenn diese Inspection so geordnet ist, daß ein Lehrer nur eine Anzahl Schüler zu besuchen hat; wenn er diese Besuche als eine der wichtigsten Pflichten seines Berufes ansieht, sie daher oft wiederholt und dabei genaue Einsicht von den Arbeiten der Schüler nimmt; wenn er dahin wirkt, daß dem Schüler ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht und Zerstreuungen vorgebeugt wird; wenn namentlich auch bestimmte Arbeitsstunden vorgeschrieben und auf deren gewissenhafte Innehaltung geachtet wird, so wird das nicht bloß auf Fleiß und Fortschritte, sondern auch auf die sittliche Bewahrung von durchgreifendem Einflusse sein. Daß es sich Lehrer zur ernsten Pflicht machen, dem Umhertreiben der Zöglinge an Vergnügungsörtern, dem Besuche des Theaters und von Bällen, dem Besuche von Gasthäusern zu steuern, muß als sich von selbst verstehend angesehen werden.

Bei dem Internate hat sich im Gegensatze zu einer auf Bewahrung vor allerlei jugendlichen Verirrungen bedachten ernsteren Richtung schon oft eine laxe Ansicht geltend gemacht, die z. B. gar keine geschlossenen Schullehrerseminare mehr haben wollte. Es liegt aber auf der Hand, daß eine solche Freiheit, die dem Schüler gestattet, seinen Neigungen möglichst ungehemmt nachzugehen, ein Säen auf das Fleisch ist, bei dem die Ernte von dem Fleische nicht ausbleibt. Anstalten, deren Zöglinge dem Elternhause entnommen sind, müßen dessen Stelle an ihnen vertreten; ein weiser Vater richtet die dem heranwachsenden Sohne gestattete Freiheit nach dem Grad seiner Reife ein. Von einer wirklichen Erziehung kann nur bei einer heilsamen Gewöhnung die Rede sein; und diese ist nur möglich, wo sich mit einer zweckmäßigen Lebensordnung eine Beaufsichtigung vereinigt, die zur Pflichterfüllung anhält, wo der eigene Wille des Zöglings nicht ausreicht. Neben den festgeregelten Arbeitsstunden müßen Freistunden gewährt sein, in denen sich der Zögling selbständig bewegen lernen, daher auch ohne Ueberwachung ausgehen soll. Die Hausordnung ist aber so einzurichten, daß durch locale Verhältnisse gebotenen Gelegenheiten zu Verführungen wirksam begegnet wird. Gesetze ohne genaue und fortgehende Ueberwachung nützen nichts. In solchen Instituten, deren besondere Aufgabe eine christliche Lebensrichtung ist, wie bei den Schullehrerseminaren, muß sich die Beaufsichtigung und Bewahrung um so entschiedener gestalten, als es sich darum handelt, einen festen Grund zu allen den Tugenden zu legen, welche die Zöglinge als Lehrer künftig in die Jugend pflanzen sollen.

Beeidigung. Amtseid. Diensteid. In allen Staaten, welche ausgebildetere Rechtszustände haben, wurden in alter und neuer Zeit theils die mit wichtigen Aemtern betrauten öffentlichen Diener, theils die Bürger überhaupt eidlich verpflichtet (in den modernen Staaten: Krönungs-, Regenteneid, Huldigungseid; Religionseid, Eid der höheren und niederen Beamten). Es erscheint hier der Eid als ein religiöses Band der Gesellschaft, um Treu und Glauben zu erhalten; als assertorischer Eid ist er das äußerste und letzte Mittel zu Erwirkung der Wahrheit, als promissorischer die heiligste Verpflichtung zu Erfüllung gewißer Versprechungen. Die heil. Schrift stellt Matth. 5, 33. Jak. 5, 12. die Aufhebung aller Eidesleistung als das ideale Ziel der Zukunft hin, welchem zugestrebt werden soll, und so allgemein

die Kirche von jeher den Eid für zuläßig erkannt und darüber gesetzliche Bestimmungen gegeben hat, so unwidersprechlich geht doch eben aus der Stellung, welche die heil. Schrift und mit ihr die tiefsten Denker und edelsten Menschen dem Eid gegenüber einnehmen, hervor, daß das Bestreben des christlichen Staats darauf gerichtet sein muß, den Eid entbehrlich zu machen. Dazu gehört einerseits die Pflanzung einer solchen Gesinnung unter den Staatsgenossen, daß Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben die Stelle des Eides ersetzen, andererseits von Seiten der Gesetzgebung eine Behandlung des Eides, wodurch die hohe Bedeutung desselben, wornach er das höchste und heiligste Zeugnis ist für die Wahrheit und Lauterkeit der Gesinnung, in das hellste Licht gestellt wird. Damit verträgt sich nicht eine zu oft wiederkehrende Anwendung des Eides, ebensowenig die Anwendung desselben in gewöhnlichen und alltäglichen Verhältnissen, sowie in solchen Fällen, in welchen die Wahrheit, beziehungsweise die Ausführbarkeit einer Versicherung von vorneherein problematisch, d. h. in welchen es zweifelhaft ist, ob der Eidleistende fähig ist, das was er versichert, richtig zu erkennen oder zu beurtheilen, oder das was er verspricht, auszuführen.

Indem wir die nähere Begründung dieser Sätze der Ethik überlassen, ergiebt sich uns in Betreff des Amtseides, welcher den Lehrern der Schule auferlegt wird, folgendes:

1) Das Amt eines Lehrers an einer öffentlichen Schule legt dem damit Betrauten eine so schwere Verantwortlichkeit auf, verlangt von ihm die Erfüllung so ernster Pflichten, gewährt so bestimmte Ansprüche und Rechte, daß die Leistung eines Diensteides nach der angegebenen Bedeutung des Eides überhaupt vollkommen gerechtfertigt erscheint.

2) Dieser Amtseid ist dann zu leisten, wenn der Diener in die Verantwortlichkeit und Rechte seiner Stellung bleibend eintritt. Hiemit erklären wir uns gegen die Eidesleistung unselbständiger und unständiger Diener, der Lehrvicare, Lehrgehülfen, Provisoren, Amtsverweser, Repetenten &c., wie solche verschiedentlich z. B. in Nassau und Württemberg stattfindet.

In dieser Beziehung können wir auch die in Württemberg bestehende Vorschrift, wornach Präceptoren und Reallehrer, Schulmeister und selbständige Unterlehrer nicht feierlich beeidigt, sondern nur durch Handtreue an Eidesstatt verpflichtet werden, nicht billigen. Denn abgesehen davon, daß diese Unterscheidung des feierlichen Eides von der an Eidesstatt abgelegten Handtreue, eine Unterscheidung, welcher auch im Strafgesetzbuch verschiedene Strafansätze entsprechen, sehr viel bedenkliches hat, indem sie eine Unterart des Eides von geringerer Bedeutung statuirt und dadurch das Wesen des Eides abschwächt, erscheint es auffallend, von unständigen und niederen Dienern, wie Straßenwärtern, Bauführern, Referendären, Canzlisten, Gemeinderäthen, gewöhnlichen Wundärzten einen feierlichen Eid zu verlangen, wie dies in den „Vorschriften für die Verpflichtung der Angehörigen des Departements des Innern und des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart 1839" geschieht, bei den genannten Schuldienern aber sich mit dem geringeren Grade des Gelöbnisses zu begnügen. Wir sind der Meinung, dem Lehrer an einer öffentlichen Schule sollte der Eintritt in das ständige Lehramt so wichtig als möglich gemacht, seine Verpflichtung sollte so feierlich als möglich vorgenommen werden und müßen es ganz billigen, wenn in Preußen, Oesterreich, Sachsen, Sachsen-Weimar die ständigen öffentlichen Lehrer einen feierlichen Eid abzulegen haben.

3) Der Diensteid ist ein für allemal beim erstmaligen Eintritt des Dieners in ein ständiges Schulamt zu leisten. Bei weiterer Beförderung wird der Lehrer auf den ersten Eid zurückgewiesen.

4) Die Eidesformel soll in Kürze die Puncte bezeichnen, in Beziehung auf welche die Verpflichtung eingegangen wird und von dem zu Verpflichtenden nur die Versicherung verlangen, daß er die redliche Gesinnung und den ernsten Willen habe, das Versprochene zu leisten. Offenbar kann von dem Eidleistenden nur verlangt werden, daß er dies oder das thun wolle, daß sein Bemühen und Bestreben sein werde, seiner Verpflichtung nachzukommen, nicht aber, daß er dies und das thun werde. Dieser

Forderung entsprechen die üblichen Eidesformulare keineswegs in allen Stücken, und ebensowenig sind sie alle so kurz und so allgemein formulirt, wie verlangt werden muß, sondern viele lauten ganz wie eine ausführliche Amtsinstruction. — In Preußen und Sachsen, wie auch im Canton Waadt und Baselland haben die Lehrer — und das ist offenbar das allein Richtige — den allen Civilbeamten des Staats vorgeschriebenen Diensteid zu schwören, wobei in Preußen, Sachsen, Baselland noch mit 2—3 Zeilen der besonderen Schulpflichten Erwähnung gethan wird.

Neben den speciellen Amtspflichten enthält übrigens der Amtseid noch Weiteres: die Verpflichtung zum Gehorsam gegen den Regenten, die Verpflichtung auf die Verfassung, und insbesondere noch den Religionseid. Was letzteren anlangt, so wird jetzt die früher übliche specielle Verpflichtung auf die Concordienformel, die Visitationsartikel, ja selbst auf den Katechismus und die augsburgische Confession von dem Volksschullehrer nicht mehr verlangt, sondern derselbe hat nur im allgemeinen zu versprechen, bei der reinen evangelischen Lehre, wie sie in der heil. Schrift enthalten und in der augsburg. Confession und dem Katechismus Lutheri erklärt und dargestellt ist, zu beharren, auch das lautere Wort Gottes nach den Grundsätzen und im Geist der evangelischen Kirche lehren und üben zu wollen. Von einem Lehrer an einer öffentlichen Schule ist die Kirche, unter deren Mitaufsicht die Schule gehört, berechtigt und verpflichtet, zu verlangen, daß er sich ebenso verbindlich mache, das in der Kirche zu Recht Bestehende in seinem Wirkungskreis aufrecht zu erhalten, wie er sich verpflichtet, die Ordnung und das Recht des Staats zu beobachten. Der Lehrer muß sich daher wenigstens die Forderung gefallen lassen, daß er im Geist der Kirche und nach den in derselben bestehenden Ordnungen lehre und wir halten es deshalb für einen Mangel, wenn dies unterbleibt und der Lehrer beim Eintritt in den öffentlichen Dienst nicht auf sein Verhältnis zu der Kirche, der er angehört, hingewiesen wird.

Der Eid wird überall von dem Lehrer in die Hände irgend einer vorgesetzten Behörde abgelegt. Die Hauptsache dabei ist, daß die Handlung mit Würde und Feierlichkeit vorgenommen werde, und es erscheint von Werth, daß der Eid nicht etwa nur auf einem Amtszimmer in Gegenwart von ein paar Zeugen abgelegt, sondern je nach Umständen vor versammelter Behörde oder vor versammelten Collegen geleistet und damit durch den die Verhandlung leitenden Beamten eine Einführung des Lehrers in seinen Wirkungskreis, eine Ansprache, nach Umständen eine Schulrede verbunden werde (s. Amtseinweisung).

Befehlen und **Verbieten** gehört beides zu den unentbehrlichsten Mitteln der Zucht, deren Grundvoraussetzung ist, daß der Wille des Kindes der Leitung, Läuterung und Kräftigung durch einen höheren Willen bedürftig sei. Da die Auctorität (siehe diesen Artikel) nicht eine blinde, despotische Gewalt sein darf, sondern durch die Liebe geheiligt sein muß, so ist es das erste und wichtigste Erforderniß, daß der Erzieher oder Lehrer mit seinen Schülern auf einem ähnlichen Lebensgrunde stehe, wie es das Element des Familienlebens ausmacht, daß er seine Schüler nur als die ihm anvertrauten Lämmer ansieht, die er weiden und leiten, retten und zum Leben in Christo führen soll. Wenn er täglich um die rechte Hirtenliebe und Hirtentreue bittet, dann wird er auch das Wort mit der Auctorität zu führen im Stande sein, die ihm mit der Pflicht der Erziehung der Unmündigen beigelegt ist.

Was die Frage anlangt, ob es zur Freudigkeit des Gehorsams der Einsicht in die Gründe des Befehles bedürfe? so sagt Kellner ganz richtig, daß die Meinung, blinder Gehorsam widerstreite der Menschenwürde, zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehöre. Pädagogik in Aphorismen §. 21: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und dadurch wird das Verhältnis zum Zöglinge verschoben.“ Ja, es geschieht wohl zuweilen gar, daß bei dem Disputiren die Schüler durch gute Einfälle und geschickte

Manöver das Feld behalten und der Lehrer sich als geschlagener Mann beschämt zurückziehen muß. Aehnlich Schleiermacher: „Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen" — „und (setzt Palmer hinzu) sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht." Für sittliche Gebote und Verbote aber führt ohnehin den allerstärksten Beweis das Gewissen des Kindes selbst.

Damit sind keineswegs allgemeine Belehrungen ausgeschlossen, welche die praktischen Lebensansichten des Zöglings bestimmen und berichtigen sollen, wie Schleiermacher sagt: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen; dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ists, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll." Gewiß ist aber dabei auch das ganz besonders zu beachten, daß das Ueberzeugen kein tendenziöses sein soll; „man merkt die Absicht und man ist verstimmt;" sondern daß die vielfachen Gelegenheiten, die sich beim Unterrichte, in den Erbauungsstunden, beim freieren Verkehr darbieten, in recht unbefangener Weise benutzt werden, um die Gesinnung zu kräftigen (vgl. d. Art. Belehrung).

Wodurch aber werden die Ge- und Verbote wirksam?

1. Der Erzieher selbst muß nicht bloß mit äußerer Macht ausgerüstet dem Zögling gegenüber treten, sondern im Gehorsam gegen einen höheren Herrn einen im Glauben starken, in Liebe lauteren Willen, feste innere Haltung, entschiedenes Wort und Wesen gewonnen haben, daß man es ihm anfühlt, er stehe in der Zucht des heiligen Geistes und erfahre die Zucht desselben täglich an seinem eigenen Herzen. 2. Die Gebote und Verbote aber müßen a) vernünftig sein, das heißt vor allem: mit sich selbst übereinstimmend, es darf nicht heute erlaubt sein, was unter den gleichen Umständen ein andermal verboten war; ebenso muß zwischen Vater und Mutter, zwischen Haus und Schule Eintracht herrschen. Die Vernünftigkeit der Gebote schließt aber auch in sich, daß sie mit dem in Uebereinstimmung stehen, was das Kind erstreben und werden soll und was es thun und leisten kann. Ein Erzieher, der Unrechtes oder Thörichtes, Willkürliches, Unnützes, dem Zweck der Erziehung Zuwiderlaufendes gebietet, der schneidet eben damit seiner Auctorität den Lebensnerv ab; aber auch wer allzu Schwieriges verlangt, z. B. Leistungen und Arbeiten auferlegt, welche die Kraft des Zöglings übersteigen, verzichtet thatsächlich auf Befolgung seiner Gebote. b) Eine weitere Eigenschaft, welche man bei den Geboten zu beobachten hat, ist Sparsamkeit. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel" (Locke), denn je mehr ihrer sind, desto weniger werden sie gehalten. Wenn sich das Ertheilen von Befehlen zu häufig wiederholt, so wird das Kind dadurch abgestumpft, daß es nur noch halb oder gar nicht mehr darauf hört. Manchmal ists gut, etwas, das man befehlen könnte, nur als eine Gefälligkeit vom Kinde zu wünschen; die Meinung andererseits, als sei es die beste Uebung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig. c) Eine dritte Forderung an Gebote und Verbote ist: sie seien deutlich, in einfache, verständliche Worte gefaßt, damit das Kind weiß, was der Erzieher will. d) Endlich seien sie kurz, es werde weder ein Befehl mit vielen Worten gegeben („Je jünger das Kind, desto mehr ist Einsilbigkeit nothwendig; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens saget: Pst!"), noch viele Befehle auf einmal, damit sie nicht ihren Eindruck gegenseitig schwächen; „auch ein Wolkenbruch von Lehren" ist nicht befruchtend. Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens Ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, umzusehen; der kurze Befehl

schneidet beides nach Möglichkeit ab; auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck.

Beförderungsordnung, s. Anstellung.

Beförderungsprüfung, s. Prüfung.

Begehren, s. Wille.

Begierden, s. Neigung.

Behalten, s. Gedächtnis.

Behören, s. Abhören.

Beihülfe. Die Hülfsbedürftigkeit des Kindes einerseits und die christliche Liebe andererseits, welche zu den Schwachen sich herabläßt, bilden die beiden Momente, welche in Erziehung und Unterricht zur Beihülfe von Seiten des Erziehers und Lehrers führen. Das Kind ist ja noch nicht selbständig, sondern soll es erst werden; es heraufzuziehen, seine Kräfte zu entwickeln und zu leiten, ist eben die Aufgabe der Erziehung. Darum hilft die Mutter dem Kinde bei jeglichem Anfang des Gebrauchs seiner Kraft, zu allem, was es lernt und thut, beim Gehen, Essen, Anziehen, Spielen; aber wenn sie nicht nur eine liebende, sondern auch eine verständige Mutter ist, so läßt sie dabei dem eigenen Thun des Kindes möglichst freien Spielraum, so daß die Hülfe, sobald es angeht, zurücktritt und das Kind selbst seine Kraft fühlen und gebrauchen lernt; wenn das Gehen gelernt ist, fällt das Gängeln weg. Dieses Thun der Mutter ist ein Vorbild für jede spätere Beihülfe: die Liebe muß das Princip, der Verstand der Regulator sein. So hilft denn der Erzieher selbst dem noch ungeschickten und unerfahrenen Zögling seine Gebote und Anweisungen vollziehen, zeigt ihm, wie er zu arbeiten, seine Kraft anzuwenden, die Schwierigkeiten zu überwinden hat, läßt ihn aber möglichst bald die Lust des Selberthuns schmecken, damit er hieran den kräftigsten Sporn zur eigenen Anstrengung und in der Freude des Gelingens den schönsten Lohn und die wirksamste Aufforderung zu weiterem Bemühen erhalte. In der Erziehung im engeren Sinn fällt die Beihülfe meist mit dem Beispiel zusammen, weshalb auf letzteren Art. zu verweisen ist. Beim Unterricht ist ebenfalls das Beispiel schon auch eine mächtige Beihülfe; wir erinnern nur an die Steigerung des Eifers und der Lernfreudigkeit bei den Schülern, wenn der Lehrer eine Aufgabe in der Schule zugleich mit ihnen lernt. Eine andere wichtige Beihülfe liegt im Vormachen und Zeigen (s. den Art. Vorzeigen). Aber auch die eigentliche Hülfeleistung ist beim Unterricht nicht entbehrlich, am wenigsten im Anfang der Curse, wenn eine neue Schülerabtheilung in die Aufgaben der neuen Stufe einzuleiten ist. Der Schreiblehrer belehrt alsdann nicht nur die ganze Classe über die Haltung der Hand und der Feder u. s. w., sondern ist auch dem Einzelnen, der es noch ungeschickt angreift, persönlich dabei behülflich; bei andern körperlichen Fertigkeiten, insbesondere auch bei den weiblichen Arbeiten, ist das Gleiche unumgänglich; beim Rechnen stellen sich dem Kinde da oder dort scheinbar unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg: da muß der Lehrer herausbringen, wo denn eigentlich der Stein des Anstoßes liegt (und das ist nicht immer so leicht, weil der Schüler häufig es selbst nicht weiß); dann aber durch eingehende, dem besondern Fall angemessene Erläuterungen, durch Darstellung des Gegenstandes von verschiedenen Seiten, durch geeignete Versinnlichungen das Hindernis zu beseitigen suchen. In ähnlicher Weise sollen den Schülern schwierigere Leistungen auch anderer Art, z. B. die Aufsätze, erleichtert werden, bis die Kraft erstarkt und zu selbständiger Lösung der Aufgabe befähigt ist. Indem so der Lehrer vom Katheder herabsteigt und dem einzelnen Schüler nahe tritt, zieht er diesen näher an sich; das persönliche Interesse, die Liebe, die er ihm dadurch kund giebt, ist geeignet, des Schülers Herz zu gewinnen; der dadurch ermöglichte Erfolg seiner Bemühung ermuthigt und stärkt diesen zu weiterem Vorwärtsstreben. Wenn es nicht Lehrer gäbe, denen es an richtigem Verständnis der Natur des Kindes, oder an der nöthigen Liebe und Geduld mehr oder weniger fehlte, es wäre den armen Schülern manche trübe Stunde, manche Noth und Verzagtheit, manche Strafe, den Lehrern mancher Verbruß erspart. — Die im Bisherigen besprochene Pflicht liegt den Lehrern insbesondere auch in Betreff der häuslichen Aufgaben ob; sie sollen dieselben nicht bloß so vorbereiten, daß sie der Schülerabtheilung lösbar sind (vgl. d. Art. Aufgaben), sondern sie sollen sich der Schwachen noch besonders annehmen und

kein Bedenken tragen, bis sie eingeleitet sind, ihnen außerhalb der Unterrichtsstunden dabei Hülfe zu leisten. Es ist ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn sie anderweitige Beihülfe bei den häuslichen Arbeiten entbehrlich macht; Beihülfe durch Privatlehrer ist gewöhnlich vom Uebel. Sie greifen gar gerne zu weit ein, verwirren den Schüler durch Verschiedenheit der Methode und vereiteln einen Hauptzweck der Aufgaben, die Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, indem sie, statt ihn arbeiten zu lehren, die Arbeit ihm ganz abnehmen. Ueber die Beihülfe durch Mitschüler siehe den Art. Helfersystem.

Beispiel. Das Beispiel ist unter den erziehenden Mächten eine der bedeutendsten, gleichwie auch der Nachahmungstrieb, worin seine Wirksamkeit beruhet, einer der stärksten Triebe ist, welche der Schöpfer in die menschliche Natur gelegt hat. Ist schon im leiblichen Organismus der Zusammenhang der einzelnen Glieder ein wunderbarer zu nennen, so ist die Macht der Sympathie und Anregung, die durch alle Glieder sich fortpflanzt, noch viel größer im sittlichen Organismus der menschlichen Gesellschaft, so daß das Beispiel mit einer fast magischen Gewalt zur Nachahmung fortreißt und auch da noch fortfährt, seine erziehliche Wirksamkeit zu entfalten, wo die Erziehung im gewöhnlichen Sinne längst abgeschlossen ist. Das Beispiel wirkt um so sicherer und unwiderstehlicher, als seine Macht eine sanfte und unmerkliche ist; denn das Beispiel spricht nicht ein strenges: „du sollst", sondern ein freundliches „du kannst es auch!" Was wäre die Lehre und Unterweisung ohne das Beispiel? Das „Wort" schwebt nur zu oft als ein bloßes Abstractum in der Luft, da kommt das Beispiel zu Hülfe und erklärt das Wort durch die That. „Worte sind Zwerge, Beispiele sind Riesen."

Daraus folgt, daß in der Erziehung die Hauptsache gewonnen ist, wenn es gelingt, den Zögling frühzeitig und unausgesetzt mit guten Beispielen zu umgeben; je continuirlicher sich das Beispiel wiederholt, je mehr es mit dem alltäglichen Leben verschmilzt, um so sicherer bringt es auf die Seele ein und giebt ihr ein bestimmtes Gepräge. Was ist aber die Sitte anders als stereotypes Beispiel? Darum ist auch in dieser Beziehung die Familie der bei weitem wichtigste Lebenskreis. Gehen die Eltern ihren Kindern in Ordnung, Fleiß und Pünctlichkeit mit gutem Beispiel voran, so werden letztere in der Regel auch ordentliche und fleißige Menschen werden; wenn nicht, so wird Schule und Kirche in der Regel vergeblich predigen. Wachen die Eltern aber darüber, daß weder sie selbst noch die Dienstboten den Kindern ein schlechtes Beispiel geben, so wird auch der moralische Schmutz, den letztere hier und da mit nach Hause bringen, ebenso schnell entfernt werden wie der des äußeren Menschen. Es wäre übrigens unpädagogisch, wenn die Eltern, aus Furcht vor schlechtem Beispiel, ihre Kinder auf das Familienleben allzuängstlich beschränken wollten. Das Kind soll frühzeitig lernen, sich an seinen Altersgenossen aus fremden Familien zu reiben. Dieses Sichmessen gleichstehender Kräfte findet theils im Spiel, theils, und zwar ernster und bedeutender im Kreise des Schullebens statt, wo sich eine geistige Arena für die Kampfgenossen eröffnet, und jeder einzelne, sei es abschreckend, sei es ermuthigend, mit seinem Beispiel auf die ganze Gemeinschaft einwirkt. Der Privatunterricht und die ohne die Schulgemeinschaft sich vollendende häusliche Erziehung entbehren ein sehr wichtiges Stück der Erziehung durchs Beispiel. Freilich muß aber auch, wenn das Beispiel in der Schule seine volle segensreiche Wirksamkeit entfalten soll, vor allem der Lehrer selber mit gutem Beispiel voranleuchten. „Wer verlangt", sagt G. Baur, „daß seine Zöglinge nicht ihrer egoistischen Neigung, sondern höheren Gesetzen pünctlich folgen, muß selbst zeigen, daß er seine Bequemlichkeit und sein sinnliches Wohlsein vergessend gewissenhaft seinem Berufe sich weiht, liebend seinen Zöglingen sich hingiebt und immer mehr so zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am besten fördern kann. Der Gehorsam des Zöglings gegen einen solchen Erzieher ist nicht bloß das Unterordnen einer schwächeren Persönlichkeit unter eine stärkere, sondern ein Unterordnen unter göttliche Gesetze, welche im Willen des gewissenhaften Erziehers repräsentirt erscheinen."

Mit dem bloßen Moralisiren ist der Jugend wenig gedient; sie macht sich darüber lustig oder schläft dabei ein, und verlangt mit Recht nach Realität und Leben. Darum sind für den Religionsunterricht die biblischen Geschichten so unschätzbar,

und die biographischen Mittheilungen, welche der Geschichtsunterricht giebt, so wichtig für Weckung und Schärfung des moralischen Sinnes. Die Lebensbeschreibungen guter und tüchtiger Menschen der Vergangenheit ergänzen zum guten Theil den Mangel guter Beispiele, woran die Gegenwart leidet. Für die lebhafte Phantasie der Jugend wird auch die Vergangenheit zur Gegenwart. Doch bleibt es immer wünschenswerth, daß Lehrer und Erzieher Sorge tragen, aus der Gegenwart, aus dem Leben der Staatsmänner, Kriegshelden, Künstler, christlicher Sendboten ꝛc. erweckliche Züge mitzutheilen.

Zur Abschreckung mögen auch hier und da Beispiele des Schlechten und Verwerflichen herangezogen werden; man sehe sich aber vor, daß der ästhetische Nimbus, der auch mancher Uebelthat eigen ist, daß die Kühnheit, Berechnung und Willenskraft, die so manchem Verbrecher etwas glänzendes verleihen, das sittliche Urtheil nicht bestechen. Gehen die bösen Beispiele von Personen aus, denen das Kind nahe steht oder verpflichtet ist, die sogar in Ansehen, Amt und Würden stehen, dann ist die Gefahr der Ansteckung groß, nicht minder die Schwierigkeit, durch scharfe Kritik die Pietät nicht zu verletzen. Durch Beispiele aus der Vergangenheit möge in solchen Fällen der klare Blick des Zöglings für die Gegenwart geschärft werden; übrigens kommt es auch wohl vor, daß sittlichkräftige Naturen durch das böse Beispiel selbst der nächsten Angehörigen nicht verdorben werden.

Da das sittliche Leben überhaupt nur bei lebendigem Gemeinsinn, in und mit der Gemeinschaft blüht, so ist auch das Beispiel insbesondere nur dann eine wahrhafte Macht, wenn es sich in und mit dem Gemeinschaftsleben entfalten kann. Der deutsche Adel- und Bürgerstand, so lange er sein ständisches Leben rein bewahrte, übte auf seine Angehörigen einen bedeutenden auch pädagogischen Einfluß durch das Beispiel. Gegenwärtig, wo alles bunt durcheinander gemischt ist und das Leben nach neuen Gestaltungen ringt, zeigt uns kaum noch der Bauernstand jene Macht eines stetig fortwirkenden Beispiels. Würden wir Deutsche auf der Basis eines tüchtigen Familienlebens es wieder zu einer organischen Gliederung der Stände bringen (was nicht unmöglich ist) und zu einer nationalen Einheit, welche die individuellen Unterschiede nicht nivellirt: dann würde auch unsere sittliche Kraft einen neuen Schwung erhalten und die Macht des Beispiels zu ihrem Rechte kommen. (Ursprünglich lange vor dem Kriege geschrieben, der uns die nationale Einheit brachte; aber der sittliche Aufschwung soll erst kommen.)

Belehrung ist die auf Einzelnes sich beschränkende und gewöhnlich durch eine besondere Veranlassung hervorgerufene Mittheilung des zu einem klaren Erkennen oder rechten Thun nöthigen Wissens, während der Unterricht in der Mittheilung eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten besteht. Der Gegenstand der Belehrung kann entweder mehr theoretischer oder mehr praktischer Natur sein; im ersten Fall bezweckt dieselbe somit, dem Schüler klare Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe beizubringen, im anderen, ihm zu einem gewißen Thun, sei dies ein sittliches oder bloß technisches, die nöthige Anleitung zu geben. So z. B. belehren wir einen Schüler über Gegenstände aus der Geschichte und Geographie, über fremde Sitten, Gesetze und dergl., über das Verhältnis einer Handlung oder Handlungsweise zum Sittengesetz, über die natürlichen oder wahrscheinlichen Folgen derselben oder die Erfahrungen, welche andere in diesem Punct gemacht haben, wir suchen ihm die Einsicht in die verschiedenartigen Verhältnisse des Lebens und in seine Stellung zu ihnen beizubringen, ihm diejenigen Regeln der Klugheit und Weisheit einzuprägen, durch deren Befolgung ihm das traurige Schicksal, durch Erfahrung klug werden zu müßen, erspart werden kann*), belehren ihn überhaupt über alles, was zur Orientirung im praktischen Leben dient, über den Lauf der Welt, die Kräfte, die das Leben bewegen, die Folgen und Ziele des menschlichen Thuns, den Werth der Güter u. s. w. Wir belehren ihn endlich über rein äußerliche Dinge, z. B. über die Haltung der Feder beim Schreiben, über Körperhaltung und Mundstellung beim Singen,

---

*) Der Engländer Ascham, Erzieher der Königin Elisabeth, sagte: „Erfahrung macht mehr unglücklich als weise; wer durch Erfahrung weise werden will, wagt viel und erkauft seine Weisheit theuer; die wenigsten werden auf dem Wege der bloßen Erfahrung glücklich oder weise, zwanzig gegen einen gehen bei dem Wagstück zu Grunde."

über die Handgriffe beim Turnen, bei der Handwerks- oder Feldarbeit, über den ökonomischen Nutzen oder Schaden bei dieser oder jener Verfahrungsweise u. s. w. Insofern die Belehrung eine praktische Tendenz hat, wirkt sie nicht direct und unmittelbar, sie will keine Gebote aufstellen, sondern vielmehr durch Einsicht und Ueberzeugung wirken; darum ist sie nicht wie der Unterricht an einen durch das Lehrobject vorgezeichneten Gang gebunden, sondern sie hat mehr den Charakter der Zufälligkeit und Gelegentlichkeit, weshalb sie überall und zu jeder Zeit, wo die Gelegenheit sich zeigt, am Platze, und darum auch nicht bloß wie der Unterricht Sache des Lehrers, sondern auch des Erziehers im weiteren Sinn ist. Ja man redet auch von einer Belehrung, die dem Menschen nicht absichtlich von einem anderen Menschen, sondern durch Sachen, Schicksale, zufällige Warnehmungen ꝛc. zu theil werde, wo also wohl ein Schüler, aber kein Lehrer in Person vorhanden ist; aber wer diese Redeweise nicht als bloße Metapher gebraucht, der erkennt auch in solcher Belehrung einen Lehrer als ihren Urheber, nämlich Gott, und wie in diesem Falle die Absicht nicht fehlt, so auch nicht das Mittel, das in dem Begriff der Belehrung liegt, nämlich das Wort, nur daß es dann ein inneres ist, zu dem wir uns aber ebenso lernbegierig oder taub verhalten können, wie aller menschlichen Belehrung gegenüber. Diese ist ebendarum, weil sie es liebt, sich durch zufällige Veranlassungen hervorrufen zu lassen, in der Regel wirkungsvoller, eindrücklicher, behältlicher, als der an einen bestimmten, unverrückbaren Gang gebundene systematische Unterricht. Was endlich die Form des Vortrags betrifft, so liegt es in der Natur der Sache, daß die Belehrung vorzugsweise den akroamatischen Vortrag, die Form der Erzählung, Beschreibung, Schilderung, überhaupt die Form des zusammenhängenden Vortrags wählen muß, außer wo sie die Schüler etwa Schlüsse vom Bekannten aufs Unbekannte ziehen lassen kann.

Die Belehrung, beziehe sie sich nun auf die Gegenstände des Unterrichts oder des praktischen Lebens, ist von großem Werth für die Erziehung. Indem sie die Objecte in den unmittelbaren Gesichtskreis des Schülers bringt, weckt sie in seinem Geist das Interesse für dieselben und verschafft ihm durch ihr Verständnis ein Gefühl geistiger Befriedigung, durch welches seiner Lernlust kräftig unter die Arme gegriffen und seinem ganzen geistigen Wesen eine freudige Regsamkeit und, was vom höchsten Werth ist, Liebe zur Wahrheit eingepflanzt wird. Ein Unterricht, der das belehrende Element nicht in gehörigem Maß in Anwendung bringt, wird die tiefere und allseitige Erweckung der Geisteskräfte der Schüler nicht erreichen. — Die Belehrung führt ferner den Menschen auf die ersten Stufen der Leiter, auf welcher er nach dem Ziel der praktischen Lebensweisheit zu streben hat. Der beste Mensch kann, wenn ihm die nöthigen Lebenskenntnisse, Einsichten und Erfahrungen fremd sind, folgenschwere Fehler machen; die durch Belehrung gewonnene Einsicht aber wird, vorausgesetzt, daß der besseren Einsicht keine sittlichen Hindernisse, Leidenschaften u. s. w. im Wege stehen, Misgriffe verhüten und das Bessere dem Guten vorziehen lehren, dem Handeln die nöthige Sicherheit verleihen, die zu erstrebenden Ziele klar machen u. s. w.*) Die Zahl der Leichtsinnigen, die sich durch keine Erfahrung belehren, und der thierisch Abgestumpften, die sich durch eingefleischte Neigungen beherrschen lassen, ist allerdings groß; doch ist andererseits auch der Segen, welcher dem Menschengeschlecht aus dem Besitz überkommener Erbweisheit zufließt (man denke nur z. B. an den Segen der Sprüchwörter), unberechenbar.

Indessen gehört auch zur Ertheilung dieser Belehrung, wenn sie wirklich Nutzen schaffen soll, viel Weisheit. Vor allem muß sie dem Standpunct des Schülers angemessen sein, darf seinen Horizont nicht übersteigen, namentlich seinem Alter nicht vorgreifen. Vorzeitige Belehrung z. B. über Gegenstände der Politik, über geschlechtliche Verhältnisse, streift dem kindlichen Gemüth den zarten Duft der Jugend ab, macht es altklug, übermüthig, zu früh mistrauisch, zweifelsüchtig, lüstern. Sie muß ferner nicht gewaltsam, gleichsam an den Haaren herbeigezogen, sondern

*) Die Neuerer haben in der sittlichen Erziehung die Hauptsache von der Belehrung gehofft; dies beruhte auf ihrem Pelagianismus und erwies sich durch die Erfahrung als falsch: der Erzieher, der von der Belehrung die Bekehrung erwartet, sieht sich durch den Erfolg getäuscht.

durch die Umstände hervorgerufen sein. Was zu sehr den Charakter der Absichtlichkeit trägt, thut selten gute Wirkung. Ebenso sollte sie einem mehr oder minder gefühlten Bedürfnis entgegenkommen. Ist dieses Bedürfnis beim Zögling vorhanden, spricht er sogar seinen Wunsch nach Belehrung aus, so findet man einen empfänglichen Boden; aufdringliche Belehrungssucht dagegen wird dem Kinde lästig und lähmt seinen Belehrungstrieb. Ueberdies überschütte man das Kind nicht mit Worten — sonst wird man langweilig und Langeweile ist die Feindin der Lernlust. Man sei sparsam mit Worten, suche mehr treffend als weitschweifig zu sein, meine auch nicht, das Kind müße alles auf einmal und vollständig begreifen, noch viel weniger, man müße ihm alles mittheilen, was man selber weiß. Man gebe nur so viel auf einmal, als das Kind aufnehmen und verdauen kann, oder eigentlich nicht so viel, sondern nur so viel, daß noch Hunger nach mehr übrig bleibt. Man bedenke, daß es Stufen und Grade des Verständnisses giebt, und begnüge sich, wenn man das nach Alter und Fassungskraft Mögliche erreicht hat. Bezieht sich die Belehrung auf das praktische Handeln, so muß sie nothwendig durch das Beispiel des Belehrenden unterstützt sein. Verba docent, exempla trahunt. Der Gedanke: er sagt es wohl, aber er thut es nicht, bricht dem belehrenden Wort die praktische Spitze ab. Ueberhaupt müßen alle übrigen Erziehungsverhältnisse von der Art sein, daß sie im Einklang mit den gegebenen Belehrungen auf Erzielung des gleichen praktischen Resultats hinwirken. Denn man täusche sich nicht, durch Belehrung kann das entsprechende Thun nicht erzeugt und bewirkt, sondern nur befördert werden.

Uebrigens hat die Belehrung ihre Grenzen, auch dann, wenn die Kinder selbst sie verlangen. Manche Kinder sind unerschöpflich in Fragen und kommen dabei vom Hundertsten aufs Tausendste. Diese Fragesucht kommt oft mehr aus Neugierde und Flattersinn, als aus edleren sittlichen Motiven. Hier ist es am Platz, nicht allzu freigebig im Antworten zu sein und ungehörige, von der Hauptsache abführende Fragen zurückzuweisen. Oft begehren sie Aufschluß über Dinge, die über ihrem Horizont liegen und ihnen noch nicht verständlich gemacht werden können. In diesem Fall müßen sie sich mit der einfachen Erklärung begnügen: so ists; warum es aber so ist, das kannst du jetzt noch nicht verstehen, oder: das und das brauchst du gar nicht zu wissen. Vorwitzigen Fragen muß mit festem Ernst begegnet werden; eine frappirende Gegenfrage thut hier oft die besten Dienste. Vor allem aber muß die Belehrung aufhören, wo das Befehlen und Gebieten am Platz ist. Die Pflicht des Gehorsams setzt dem Recht auf Belehrung eine unüberschreitbare Grenze. Manche Kinder sind nur zu geneigt, zu räsonniren statt zu gehorchen, und Anspruch darauf zu machen, überzeugt zu werden, wo das Wort des Erziehers ihnen statt aller vernünftigen Gründe gelten sollte. Hier aber gebe dieser durchaus nicht nach und zeige unerschütterliche Festigkeit. Man bedenke, was der alte Sailer über diesen Punct sagt: „Es ist kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt als der Dämon Räsonnirgeist; denn schnell und früh fährt er in die junge Seele und ist er einmal darin, so ist er es auch, der das zarte Gebilde mehr entstellt, als der häßlichste Aussatz die schönste Gesichtsform. Er ist es, der mit seinem ersten Hauch die schöne Kindlichkeit vergiftet, daß sie welkt und stirbt. Er ist die Schlange, die die Kinder aus dem Paradies jagt. Diesen Räsonnirgeist bildeten unsere thörichten Pädagogen dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß sie es in brennender Eile mit mancherlei naturhistorischen, weltbürgerlichen, geographischen, vaterländischen, ökonomischen, botanischen u. s. w. Kenntnissen voll- und überschütteten. Mit den Kenntnissen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenossen u. s. w. nichts als Unwissenheit und Unverstand zu sehen und auch bald zu strafen. In kurzem räsonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde und ehe das Kinn seine erste Wolle hervorbrängte, über das Universum. Risum teneatis amici!"

Der entscheidende Grund, mit dem man alles unzeitige Räsonnement abzuweisen hat, ist immer in Gottes Gebot gelegen. Der Grundsatz, daß Gottes Gebot unbedingt zu befolgen ist, empfiehlt sich dem Kind selbst durch die Zustimmung des Innersten im Menschen, und die biblischen Geschichten zeigen dem Kind, wie unbedingt recht die Menschen mit solchem Gehorsam thun und zugleich wie wohl und klug sie

daran thun. Man lasse auch das Kind auf mancherlei Weise durch Erfahrung im eigenen Leben und im Leben anderer erkennen, wie wohl es dran thue, den Eltern zu gehorchen und wie die Eltern berechtigt sind, das zu verlangen. Wenn man nun nicht das einzelne Gebot allemal mit Belehrungen verbrämt, sondern theils den allgemeinen Grundsatz begründet, theils bei anderen Gelegenheiten zeigt, wie dies und jenes Verlangen, das man an die Kinder zu stellen pflege, in Gottes Wort begründet sei, wie die Einrichtung der Welt so sei, daß die und die Wirkungen aus einem gewißen Handeln entspringen, so soll damit der Gehorsam nicht motivirt, wohl aber erleichtert werden; das Kind soll nicht um jener Belehrung willen gehorchen, aber es wird um so freudiger gehorchen, das Widerstreben in sich leichter besiegen. Auch hiebei ist die Wichtigkeit der Altersstufen hervorzuheben. Die Folgen für Leben und Gesundheit begreift schon das kleinere Kind und man sagts ihm auch: „das brennt,“ „davon wirst du krank“ u. dgl., der Knabe, der Jüngling versteht noch andere Folgen und er soll auch allmählich Einsicht in die Gründe der Verbote und Gebote bekommen, damit er immer mehr im Vertrauen zu dem Erzieher und der von Willkür fernen Weisheit seines Thuns befestigt werde. (Vgl. d. Art. Befehlen u. Verbieten.)

Bell und **Lancaster**, zwei Briten, deren Namen ungeachtet der großen Verschiedenheit der socialen Verhältnisse, in welchen sie lebten, und der kirchlichen Parteistellung, welche sie einnahmen, ja ungeachtet des Gegensatzes, in den sie durch ihre Parteien getrieben wurden, unzertrennlich auf die Nachwelt übergehen werden.

Dr. Andreas Bell, Sohn eines Haarkräuslers in St. Andrews in Schottland, studirte daselbst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete sodann die Stelle eines Pfarrers der bischöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf nach Madras in Ostindien und wurde daselbst als Caplan der Festung St. George und Prediger an der St.-Mary-Kirche angestellt. Als die ostindische Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waisenhaus für Soldatenkinder männlichen Geschlechtes errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichtes in der Anstalt. An der Schule von 200 Knaben waren vier Lehrer angestellt, die in vier Classen den Unterricht ertheilten. B., unabläßig darauf bedacht, die Schule zu heben, fand bei seinen Reformversuchen das größte Hindernis in der Unfähigkeit und Widerwilligkeit der Lehrer, so daß er auf den Gedanken gerieth, das, was die Lehrer für unausführbar erklärt hatten, durch einen der ältesten und besten Schüler ausführen zu lassen. Da der Versuch über Erwarten gut ausfiel, beschloß B., sich dieser unfügsamen Lehrer gänzlich zu entledigen, und organisirte nun eine Schuleinrichtung, deren Grundgedanke ist, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgestellten besseren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufsicht des Hauptlehrers ertheilt wird. Vom 1. Juni 1795 an wurde die Schule einzig von Schülern selbst gehalten. Allein schon im folgenden Jahre sah sich Bell zum großen Bedauern des Directoriums wegen geschwächter Gesundheit genöthigt, nach England zurückzukehren.

Nach seiner Rückkehr erhielt Bell eine einträgliche Pfründe und lebte zehn Jahre in Zurückgezogenheit, bis er 1807 in Folge der Einladung einiger hochgestellter Geistlichen, eine Schule nach seinem System in London einzurichten, seiner früheren Schulreformthätigkeit zurückgegeben wurde. Die plötzliche Rührigkeit der hohen englischen Geistlichkeit hatte aber ihren Grund in dem Erscheinen eines anderen glänzenden Meteors am Schulhimmel, von dem, weil es kein Hochkirchlicher war, Gefahr für die englische Hochkirche zu befürchten schien. Dieses Meteor war ein noch ganz junger Quäker, Joseph Lancaster (geb. 1778), welcher 1798 in London eine Schule für ärmere Kinder eröffnete, die er gegen die Hälfte oder ein Drittheil des gewöhnlichen Schulgeldes im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterweisen versprach. Der junge, genügsame Quäker nahm aber auch ganz Arme auf ihre Bitte bereitwillig unentgeltlich in seine Schule, so daß in kurzem der dritte Theil seiner hundert Schüler aus Freischülern bestand. Womit aber nun gleichwohl die Kosten seines Unterhaltes und der Unterrichtsmittel bestreiten? Wohin Bell durch die Unfähigkeit und Störrigkeit seiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaster durch die Nothwendigkeit, die Ausgaben für seine Schule auf das Minimum zu beschränken: auf das Monitoren-

system. Dadurch wurde es ihm möglich, eine weit größere Anzahl von Schülern in seine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freischüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch weiter zu ermäßigen. Natürlich mußten nun auch sämmtliche Lehrmittel und Lehreinrichtungen dieser Benützung von Schülerkräften zur Ersparnis von Lehrerkräften angepaßt werden, wobei es sich herausstellte, daß auf diese Weise nicht nur das Gleiche, sondern noch mehr und in kürzerer Zeit geleistet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen. So entstand die Lancaster'sche Schuleinrichtung (wechselseitiger Unterricht). Diese neue Erfindung, bei ungewöhnlicher Wohlfeilheit doch Ungewöhnliches für die Masse des Volkes zu leisten, wurde bald in dem Lande des Reichthums und der großartigen Wohlthätigkeit durch hohe, reiche und begeisterte Gönner, sowie durch großartige Subscriptionen so glänzend unterstützt, daß Lancasters Schule schon 1805 gegen 1000 Schüler und Schülerinnen zählte, für welch letztere die neue Methode auch auf den Unterricht in weiblichen Arbeiten angewendet wurde. Bei solchem noch nie gesehenen Erfolge steigerte sich die Theilnahme des Publicums zum Enthusiasmus. Der König, welcher die Anstalt besuchte, versicherte L. seiner Protection und sprach das schöne Wort aus: „Ich wünsche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande sei, die Bibel zu lesen." L. benützte die königliche Gunst, seiner Methode den Titel zu geben: Königliche Lancaster'sche Erziehungsmethode.

Dies war der Höhepunct von L.'s Wirksamkeit. Schade, daß er nicht der Mann war, denselben in die Länge zu behaupten. Zwar fuhr er mit anerkennungswerther Rastlosigkeit fort, für die Sache, der er sein Leben widmete, durch Wort, Schrift und That zu wirken. Er reiste in England, Schottland und Irland umher (bis 1811 allein 19 Reisen von 6837 Meilen), hielt in den bedeutendsten Städten Vorlesungen über die Grundsätze des neuen Unterrichtssystems und veranlaßte dadurch fast immer die Gründung neuer Schulen nach seinem Systeme. Allein je glänzender sich die Aussichten für die Verbreitung seiner Schulreform gestalteten, desto mislicher stand es um seine Finanzen. L. hatte — wie sein großer Zeitgenosse Pestalozzi — das Unglück, in Beziehung auf Geldangelegenheiten höchst unpraktisch zu sein. Schon 1807 hatte er eine Schuldenlast von mehr als 6000 L., die er nicht zu bezahlen wußte. Nur die aufopferndste Hingebung seiner und der Sache Freunde rettete ihn damals und noch einigemale vom Bankrot. Es ist erhebend zu lesen, wie L. jede Hülfe, die ihm die Vorsehung zusandte, jede Rettung aus Verlegenheiten durch uneigennützige Freunde mit echt religiösem Sinne auffaßte und hinnahm; es war seine volle Ueberzeugung, daß Gott seine Erfindung zur allgemeinen Reformation des Schulwesens, namentlich zur allgemeinen Erziehung der Armen bestimmt habe, und begeistert sprach er in einer seiner öffentlichen Reden aus: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trotz, dieses zu verhindern." Die Erfolge waren in der That großartig. Hunderte von Lancasterschulen entstanden in allen Theilen von Großbritannien. Schon im Jahr 1811 empfiengen dort gegen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen. Von England verbreitete sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika (1806), nach Calcutta (1810), nach Canada (1813), nach dem Cap der guten Hoffnung (1813), nach Sierra Leone durch vier in London gebildete Afrikaner (1814) und selbst nach Sidney in Australien, so daß ums Jahr 1813 bereits alle fünf Welttheile die neue Erfindung auf- und angenommen hatten. Nachdem 1814 der europäische Friede hergestellt war, fand L.'s System auch in den übrigen Ländern von Europa Eingang und machte, wenigstens anfangs, reißende Fortschritte, namentlich in Frankreich, wo selbst Napoleon während der hundert Tage sich dafür interessirte; aber auch in Rußland, Dänemark, Italien, der Schweiz u. a. Am wenigsten Glück machte der wechselseitige Unterricht in Deutschland, wo man ihn anstatt mit Begeisterung mit Mistrauen aufnahm und nach einigen Versuchen fallen ließ.

L. selbst sollte die Früchte seiner Anstrengungen nicht genießen. — Er machte im Jahr 1814 Bankrot, versuchte alsdann seine reformatorische Thätigkeit als Reiseprediger fortzusetzen, aber ohne Erfolg, bis er mismuthig und verstimmt 1820 auf den abenteuerlichen Gedanken kam, seine unterbrochene Thätigkeit an einem andern

Orte wieder aufzunehmen. Er gieng nach Südamerika. Er wurde von Bolivar günstig aufgenommen und es gelang ihm, in Columbia Schulen einzurichten (1824); aber schon im Jahre 1828 treffen wir ihn wieder in Nordamerika in solcher Mittellosigkeit, daß er die Großmuth des amerikanischen Volkes zur Unterstützung der Seinigen anzurufen sich genöthigt sah. Unstet lebte er bald in Canada, bald in den Vereinigten Staaten, bis er den 14. Oct. 1838 in Newyork starb.

Noch vor ihm, aber in weit glücklicheren Umständen, war sein Mitarbeiter und Nebenbuhler A. Bell gestorben (28. Jan. 1832 in der Grafschaft Cheltenham). In Auffindung und Anwendung des wechselseitigen Unterrichtes von Anfang an völlig unabhängig von einander waren L. und B. einander auch persönlich längere Zeit fremd geblieben. L. erhielt von B.'s Madrasschule erst Kenntnis, nachdem er sein Monitorensystem der Hauptsache nach bereits ausgebildet hatte. Jedoch gesteht er selbst, aus B.'s Buche noch viel gelernt zu haben. Erst seit 1807 trat, wie oben erwähnt, ein Gegensatz beider hervor, der bald zu einem kirchlichen und politischen Schibboleth wurde. Von nun an schieden sich die Schulen nach B.'s und L.'s System. Zwar scheinen die Verschiedenheiten in den beiderseitigen Schuleinrichtungen für den Unterrichtszweck von ganz untergeordnetem Belange. Allein B. war ein Geistlicher der Hochkirche, L. ein Quäker. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, der Jugendunterricht möchte ihrem Einflusse entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen. L.'s Schulen waren für Kinder verschiedenen Glaubensbekenntnisses berechnet („Schulen für alle"), der eigentliche Religionsunterricht mußte daher auf das Lesen der Bibel — ohne alle Erklärung — in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. B.'s Schulen sollten dagegen nur Kindern der Hochkirchlichen offen stehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen. Dieser Grundsatz bildet den einzigen wesentlichen Unterschied beider Systeme und schied von Anfang die Anhänger des gegenseitigen Unterrichtes in zwei Lager. Da beide Parteien allem aufboten, für ihre Anschauung Boden zu gewinnen, so entstand ein Wetteifer, der für die Sache selbst nur vortheilhaft sein konnte, aber auch eine Menge von Streitschriften hervorrief. Die kirchliche Partei gründete zuerst (1811) einen Verein für ihre Zwecke unter dem Titel: Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales. Ein ähnlicher Verein zur Ausbreitung und Unterstützung der Lancasterschulen constituirte sich im Jahr 1814 und nahm den Namen an: Schulverein für Großbritannien und das Ausland. In England, Wales, Schottland und Irland wurde die Bell'sche Schuleinrichtung von dem genannten Nationalverein mit großer Energie verbreitet. In London wurde 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte. Im Jahr 1817 hatte der Verein schon 30,000 L. Hülfsgelder für Errichtung von Schulen ausgegeben, mehr als tausend Schulen standen mit dem Vereine in Verbindung, und mehr als 200,000 Kinder wurden nach Bell's Grundsätzen unterrichtet. Während jedoch die Lancasterschulen in der ganzen Welt Eingang suchten und fanden, mußten sich die Bell'schen ihrem Zwecke nach auf die britischen Besitzungen beschränken.

B. selbst bewies seinen Eifer für seine Erfindung noch nach seinem Tode. Von seinem großen Vermögen, das ihm theils seine hohe Besoldung (4000 L.), theils eine reiche Heirath verschafft hatte, bestimmte er für Errichtung von Schulen nach seiner Methode in London, Edinburgh, Leith, Glasgow, Aberdeen und Inverneß je 10,000 L. Seiner Vaterstadt St. Andrews aber vermachte er 60,000 L., wovon 10,000 zur moralischen und religiösen Veredlung der Stadt, 50,000 zur Gründung einer Schulanstalt (Madras College) und zur Besoldung der Lehrer verwendet werden sollten. In dieser Anstalt wird von 7 Hauptlehrern und einigen Hülfslehrern Englisch, alte Sprachen, Mathematik, Arithmetik und Buchführung, Schreiben, Zeichnen, Französisch und Deutsch gelehrt.

Ob B. bei seinem Tode noch die Ueberzeugung hatte, die er 30 Jahre früher gegen den Verleger seiner Schrift aussprach, daß in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde, wissen wir nicht; aber so viel ist gewiß, daß seine und Lancasters sanguinische Hoffnungen, die auch von anderen getheilt wurden, nicht in Erfüllung gegangen sind, auch keine Aussicht auf Erfüllung haben.

Ein deutscher Gelehrter, der England besucht hat, Dr. Wiese, schreibt 1852 in seinen „deutschen Briefen über englische Erziehung“ S. 165 f.: „Die Methode des gegenseitigen Unterrichtes wird jetzt in England nicht mehr überschätzt; sie scheint nur noch als Nothbehelf beibehalten zu werden, und was mir ein Mitglied der British and foreign school society über die Leistungen ihrer Normalschule zu London sagte, ließ unter der Masse der Kinder nur noch das Nothdürftigste erwarten, wenn auch einige sich auszeichneten.“ Und in dem durch Bell 1832 gestifteten Madras College in St. Andrews ist die Methode ihres Stifters „bis auf schwache Ueberreste in den Elementarclassen abgeschafft.“ Es wird also wohl dabei bleiben, daß diese Schuleinrichtung, der Noth entsprossen, auch nur da Glück machen wird, wo die Noth vorhanden ist, bestehe die Noth im Mangel an gebildeten Lehrern oder an hinreichenden Geldmitteln, oder an der für eine mehr als bloß mechanische Erlernung der gewöhnlichsten Schulfertigkeiten erforderlichen Zeit. Wo an keinem dieser Erfordernisse des Schulunterrichtes entschieden Mangel ist, da wird man wohl aus der Bell-Lancaster'schen Erfindung für den öffentlichen Unterricht einiges lernen, aber nimmermehr mit einer noch so treuen Copie einer Bell'schen oder Lancaster'schen Schule sich befriedigen können (vgl. jedoch d. Art. wechselseitige Schuleinrichtung und Helfersystem).

Vgl. Joseph Hamel, der gegenseitige Unterricht; Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster u. a. Mit 12 Kupfern und den Bildnissen von Bell und Lancaster. Von Schriften deutscher Pädagogen führen wir an: B. C. L. Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster, Bemerkungen über die von ihnen eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart, und Dr. W. Harnisch: ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell- Lancaster'schen Schulwesens in England und Frankreich.

Belohnung im pädagogischen Sinne ist die von dem Erzieher dem Wohlverhalten des Zöglings gegebene künstliche Folge, im Unterschied von den natürlichen, sich von selbst ergebenden, und ihr Zweck ist, den Zögling zur Erfüllung seiner Pflicht zu ermuntern. Die Belohnung stellt sich daher unter den Gesichtspunct derjenigen Triebfedern des Handelns, welche die Moral nicht als reine gelten zu lassen pflegt, und denen daher auch die Lehrbücher der Pädagogik das Wort nur schüchtern zu reden wagen, obwohl die Praxis sie anzuwenden kein Bedenken trägt; — nicht der einzige Ort, da pädagogisches Schreiben und Handeln auseinandergehen, jenes auf hohem Fuß über den Wolken schreitend und dieses bescheidentlich auf dem gewöhnlichen Erdboden wandelnd.

Vielleicht gelingt es, sich durch Beispiele zu orientiren und das pädagogisch Erlaubte von dem Unerlaubten zu sondern. Ein Kind, welches das Gehen zu lernen anfängt, durch das Versprechen eines Apfels zu dem Wagnis der ersten paar Schritte zu ermuntern, oder ein krankes Kind durch ein Stückchen Zucker zum Schlucken der Arznei zu bewegen, wird nichts bedenkliches sein, denn solche Belohnungen wirken als natürliches Gegengewicht, dort gegen die natürliche Angst, hier gegen den natürlichen Abscheu; es sind Diversionen, welche dem sinnlichen Trieb gemacht werden (wie Göthe's Mutter die Gespensterfurcht ihrer Kinder durch Pfirsiche heilt und sie so zum Alleinschlafen bringt). Wenn aber das Kind aus Eigensinn hier nicht schlucken, dort nicht gehen will und die Mutter sucht diese Untugend durch Versprechen und Geschenke zu überwinden, so handelt sie wider ein gesundes Erziehungssystem, denn sie bekämpft eine Untugend — Eigensinn durch eine andere — Eigennutz und sie kauft dem Kinde etwas ab, was es entweder freiwillig zu leisten oder was man ihm, wenn es nicht will, abzuzwingen hat — den Gehorsam. Ein anderes Beispiel: ein Knabe hat sein Pensum gelernt und die Freistunde hat geschlagen, der Vater aber will ihn zu einer Verrichtung verwenden, durch die er vom Spiel mit den Kameraden abgehalten wird, und diese Entbehrung erleichtert er ihm durch ein kleines Geschenk oder Versprechen. Auch in diesem Fall wird nicht unpädagogisch gehandelt, so lange es sich nämlich nur davon handelt, Trieb gegen Trieb zu setzen; sobald aber der Knabe Unwillen und Widerspenstigkeit zeigt, darf man ihm zur Ueberwindung derselben keine Prämie aussetzen, denn dies hieße den Gehorsam erkaufen. Ferner: einen schwer lernenden Schüler durch Belohnungen aufmuntern, ist pädagogisch erlaubt,

einen Faulen aber — wäre nicht gerechtfertigt. Indessen darf man nicht vergessen, daß sich nicht selten, zumal in dem frühesten Lebensalter und in den Entwicklungsperioden des Zahnens, sowie bei schnellem Wachsthum oder bei Skropheln u. dgl. die Misstimmungen der leiblichen Natur in den Willen reflectiren, und daß, von so heilsamem Einfluß selbst hier zuweilen ein strenges Wort sich zeigt, gleichwohl auch oft ein milderes Verfahren indicirt ist, um der natürlichen Widerwärtigkeit oder Erschlaffung eine Diversion zu machen, in welchem Falle z. B. Belohnungen unter Umständen als Arzneimittel angewendet werden können, nur daß die Arznei nicht zur täglichen Nahrung werde.

Während nun aber im früheren Kindesalter die Belohnung für eine einzelne Handlung des Wohlverhaltens ganz wohl gerechtfertigt sein kann, paßt solche seltener gegenüber dem herangewachsenen Zögling, sondern hier tritt sie pädagogisch richtig in der Regel nur noch für eine Reihe solcher Handlungen, für den guten Habitus im ganzen auf. Es mag am Sonntag es zu genießen bekommen, wer die Woche hindurch fleißig und gesittet war, oder in den Ferien, wer ein Semester lang sich Mühe gegeben hatte, aber einen zwölfjährigen Knaben noch für jedes Hinaufkommen in seiner Schule oder für jede Dienstleistung Zug um Zug besonders belohnen, ist verkehrt, denn es erzeugt in ihm die Vorstellung von Dienstleistungen, die ihm bezahlt werden müßen, und macht ihn also lohnsüchtig, während das Wesen der Belohnung vielmehr darin besteht, weniger den Dienst als das Verdienst, weniger die That und deren Erfolg an sich als die Motive derselben zu honoriren.

Ueberhaupt mit dem Herauswachsen des geistigen Lebens aus der Region der sinnlichen Triebe und der unmittelbaren Eindrücke des Moments, mit dem Erwachen der sittlichen Reflexion müßen auch die Belohnungen eine andere Gestalt annehmen. Was gegeben wird, muß jetzt eine höhere Bedeutung haben — ein Spiel, das zugleich eine Kraft übt, ein Buch, oder die Erlaubnis, etwas erwünschtes: Musik, Zeichnen, Malen &c. zu lernen, eine Reise zu machen, also daß in der Belohnung selbst wiederum ein Anlaß zu weiterer Entwicklung der Anlagen und zur Bethätigung geistigen Strebens liegt. — Hier sei auch bemerkt, wie die Sitte, an Geburtstagen und an Weihnachten die Kinder zu beschenken, dazu mithilft, die Gefahr der Lohnsucht zu verringern, daher es zumal gegenüber von den Herangewachsenen recht wohlgethan sein wird, wenn die Eltern den Drang, ihre Freude an dem Benehmen der Kinder zu bezeugen, zurückhalten und für solche Gelegenheit aufsparen, da derselbe sich am unbedenklichsten äußern kann.

Fragt man aber weiter nach der Proportion von Wohlverhalten und Belohnung, so muß gerade hier der wesentliche Unterschied zwischen Lohn und Belohnung einleuchtend werden; denn jener richtet sich nach der Größe und dem Werth der Dienste, diese aber ist im Grunde nur eine Symbolisirung des elterlichen Wohlgefallens an dem Verhalten des Kindes, und es kommt nicht auf den materiellen Werth derselben, sondern eben auf dasjenige an, was sie bedeutet. Unvermögliche Eltern können ein wohlgeartetes Kind ebenso gut belohnen als die reichsten; ja bei allzureichen Gaben vergißt der Zögling das Geben und dessen Sinn über der Gabe. Das Erziehungswerk hat sich vielmehr damit zu vollenden, daß der Zögling in der einfachen Aeußerung des elterlichen Wohlgefallens durch Wort oder Blick sich völlig und ohne auf weitere handgreifliche Zeichen zu warten, belohnt sehen gelernt habe. Freilich, um also belohnen zu können, muß der Erzieher selbst ein Mensch sein, an dem der Zögling mit Respect hinaufsieht, sein Wesen muß dem weckenden und belebenden Sonnenlicht gleichen, danach sich die Seelenpflanze zum Wachsthum streckt; und daher kommt es zuletzt nur darauf an, daß der Erzieher selbst etwas werth sei, und nicht auf den Marktpreis dessen, womit er dem Zögling sein Wohlgefallen kund giebt.

Entsprechend der naturgemäßen Entwicklung des geistigen Lebens haben also die Belohnungen den Weg vom Aeußeren nach dem Inneren, aus der Region der sinnlichen Triebe nach der des Gewissens einzuschlagen. Wir sagen nach der des Gewissens; denn es giebt auch Aeußerungen des Wohlgefallens an dem Verhalten des Zöglings, die zwar nicht mehr in der Darreichung von Süßigkeiten für den Gaumen, dagegen aber in Schmeichelei bestehen, wodurch nur der Eitelkeit und fleischlicher, egoistischer Gesinnung Vorschub geleistet wird. Vor solchem scheingeistigen Abweg

hat man sich eben durch die sittliche Kritik des Gewissens zu bewahren; denn dieses hat nicht bloß Beifall für Wohlverhalten, sondern auch ein scharfes Gesicht für die Mängel. Ja, da keine menschliche Handlung sittlich vollkommen ist, so muß neben der Anerkennung des relativ Verdienstlichen und Lobenswerthen auch die Erkenntnis des Mangels an demselben zum Ausdruck kommen und der Zögling fühlen, daß die Belohnungen, welche ihm werden, im Grund doch Gnadensachen und nicht in einem Rechte begründete Folgen seines Benehmens sind.

Man kann wohl in dieser Beziehung sagen, es dürfe auf keiner Stufe des Alters so belohnt werden, daß dadurch das Hervortreten des Bewußtseins von der eigenen Mangelhaftigkeit, die Sündenerkenntnis gehemmt würde; der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit muß schon frühe der Weg geöffnet werden, es dürfen Lohn und Lob zwar Freude, aber niemals Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen, eine Freude über sein Werden, nicht eine Zufriedenheit mit seinem Sein. — Die Erziehung soll den Zögling zur Pflichterfüllung anleiten, Pflicht aber ist das an und für sich und ohne Nebenrücksicht auf etwaige angenehme Folge Gebotene und ihre Erfüllung führt einestheils den Hauptlohn selbst mit sich, als Befriedigung, dem Gewissen Genüge gethan zu haben, anderntheils führt sie immer tiefer in die Erkenntnis der Pflicht als einer unendlichen Aufgabe ein und bereitet so dem evangelischen Grundsatz den Weg, daß wer auch alles gethan hätte, doch sich als einen unnützen Knecht zu bekennen habe.

Im einzelnen die rechte Art des Belohnens zu treffen, ist Sache des Taktes und man darf ein feineres Gemüth nicht gleich behandeln wie eine derbe Natur; Vater, Mutter, Lehrer, Hofmeister — Belohnen wie Strafen erfordert bei jedem eine eigene Tonart, aber die Generalregel hat überall dieselbe zu sein, daß man den Willen ermuntere, aber nicht erkaufe, daß man den Zögling nicht zum Gefallenhaben an sich selbst verleite, und daß der Entwicklung zur wahrhaftigen Selbsterkenntnis und zur selbstlosen Demuth gegenüber von Gott nicht entgegengearbeitet werde. Es ist in dieser Beziehung schließlich noch dieses zu bemerken, daß die Schrift zwar den frommen Streitern Lohn und Kronen im Himmel vorhält, aber doch zugleich von den Kämpfen und Leiden dieser Zeit sagt, sie seien nicht werth der Herrlichkeit, die an uns soll offenbaret werden (Röm. 8, 18). Demnach verschmäht die göttliche Erziehungskunst die Triebfeder des Belohnens nicht, aber indem sie sie anwendet, nimmt sie ihr das egoistische Moment der Einbildung auf eigenes Verdienst durch das evangelische Oxymoron eines Gnadenlohns.

Beneke (Friedrich Eduard), außerordentlicher Professor der Philosophie in Berlin, wurde am 17. Februar 1798 zu Berlin geboren und starb daselbst am 1. März 1854. Sein Vater war Justizcommissarius und Hoffiscal, seine Mutter eine Schwester des Jugendschriftstellers und Predigers Wilmsen. Schon im 12. Jahre konnte der lernbegierige Knabe in die Ober-Tertia des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums aufgenommen werden, und bekundete hier seine früh reifende Selbständigkeit durch einen damals noch seltenen Eifer für die Mathematik, sowie durch seine metrischen Uebersetzungen und durch eigene poetische Versuche, die ihm bei den Mitschülern den Beinamen des Poeten erwarben. Im Jahre 1815 machte er, ein Schüler Jahns, den Freiheitskrieg als freiwilliger Jäger mit; nach Beendigung des Krieges bezog er zu Ostern 1816 die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Hier entwickelte B. eine sehr bedeutende wissenschaftliche Regsamkeit, löste zwei Preisaufgaben, war ein überaus eifriger Schüler der Theologen Gesenius und Knapp, und trieb zu gleicher Zeit emsig philosophische Studien. Ostern 1817 in seine Vaterstadt zurückgekehrt, setzte er zwar das theologische Studium, vornehmlich von Schleiermacher angezogen, noch fort, wendete sich aber im Sommer des Jahres 1820 durch einen raschen Entschluß ganz zur Philosophie. Von entscheidendem Einflusse auf diesen Entschluß soll ein Gespräch gewesen sein, welches B. eines Tages mit seinem Bruder, als sie eben zu Schleiermacher in die Kirche giengen, über die Verirrungen der Philosophie und über die Pflicht, denselben entgegenzutreten, geführt hatte. Am nächsten Tage schon that er die nöthigen Schritte, um seine Habilitirung als Privatdocent an der Berliner Universität zu bewirken, die denn auch am 9. August 1820 erfolgte. Schon in seinen bisher erschienenen philosophischen Schriften, seiner: „Erkenntnislehre nach dem

Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt" und der „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens," hatte es B. auf nichts geringeres abgesehen, als auf eine Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung einer echteren Wissenschaftlichkeit, indem er der ersteren gegenüber sich ganz auf den Standpunct des Empirismus stellte und die Möglichkeit apriorischer Erkenntnis geradezu leugnete. Mit demselben jugendlichen — freilich ebenso wissenschaftlich einseitigen — Muth begann er denn auch im Winter 1820—1821 seine philosophischen Vorlesungen: an derselben Stelle, wo damals Hegel lehrte und eine so große Macht über das gesammte geistige Leben ausübte, aber in völlig entgegengesetzter Richtung. Gleichwohl gelang es ihm, binnen Jahresfrist sich ein ansehnliches Auditorium zu erwerben. Um so härter traf es ihn, daß bei der Einlieferung des Katalogs für das Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden, weil, wie Minister Altenstein dem sich beschwerenden B. mündlich erklärte, eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Noch in demselben Jahre richtete die weimarische Regierung ihr Augenmerk auf B., um ihn zu einer ordentlichen Professur nach Jena, wo eben Fries gestorben war, zu berufen; aber auch dieser Plan zerschlug sich, da das preußische Ministerium über ihn ein ungünstiges Zeugnis ausstellte. Es wurde darin anerkannt, „daß gegen den Lebenswandel und die Gesinnungen B.'s nicht das Mindeste einzuwenden sei," aber hervorgehoben, „daß ihm überhaupt nicht diejenige Reife der Einsicht zugetraut werden könne, welche den Lehrer philosophischer Disciplinen auszeichnen solle." Die Schrift, welche die nächste Veranlassung zu dem harten Verfahren gegen B. gegeben hatte, die „Grundlegung zur Physik der Sitten ꝛc." ist allerdings durch ihre eigenthümliche Mischung von Irrthum und Wahrheit noch als ein Werk jugendlicher Uebereilung charakterisirt. B. knüpfte in derselben das Sittliche an die Erfahrungsseelenlehre an und degradirte es so zu einem, wenn auch psychischen, Naturprocesse, indem er gänzlich verkannte, daß es bei der Darstellung der Ethik lediglich auf das Wesen des Sittlichen an sich ankomme und daß jede anderweitige Begründung der sittlichen Gesetze die Idee der Sittlichkeit nur verunreinigen könne. Aus diesem Grundfehler der ganzen Schrift mußten nothwendig manche andere, nicht unbedeutende Verirrungen hervorgehen. Dahin gehörte die ganze dunkle und unbestimmte Art, wie B. nach dem Vorgange Jacobi's die Sittenlehre auf die Lehre von den Gefühlen gründete, dahin die Behauptung, daß nur die zu große Herrschaft der Begierde diese unsittlich mache, daß es für den Menschen keinen Zweck von absolutem Werthe gebe, daß jeder Werth subjectiv sei, daß man, um einen Menschen sittlich zu würdigen, lediglich darauf zu sehen habe, ob er seiner Ueberzeugung gemäß gehandelt habe, und so vieles andere. Neben solchen Beweisen einer auffallenden Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit der Untersuchung bot jene Schrift allerdings neue Belege eines scharfsinnigen Urtheils in philosophischen Fragen und eines hervorragenden Talentes für empirische Psychologie, welches sich besonders in trefflichen Schilderungen einzelner Seelenzustände kund gab; aber die Summe der so verschiedenen Eindrücke, welche dies Buch hervorruft, ist für den Verfasser nicht günstig, und man wird über das Verfahren des preußischen Ministeriums gegen B. doch anders urtheilen müßen, als von den unbedingten Anhängern seines Systems gewöhnlich geschieht, welche in dem Verbote seiner Vorlesungen nur einen Act der Feindseligkeit gegen seinen antihegelschen Standpunct und in B. einen Märtyrer der Wahrheit zu erblicken pflegen. Hat doch selbst Herbart seine Beurtheilung der von B. im Jahr 1823 verfaßten „Schutzschrift" mit den Worten geschlossen: „Herr Beneke würde weit mehr leisten, wenn nur jemand das Mittel finden könnte, bei ihm das Gefühl von dem Gewichte und der Schwierigkeit der Gegenstände, die er bearbeitet, zu vermehren."

Da alle Bemühungen B.'s fruchtlos blieben, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, so entschloß er sich im Januar 1824, als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier fand er eine freundliche Aufnahme und die nöthige Gemüthsruhe, um seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher zu bearbeiten. Bald erschien auch das Werk, welches allgemein als das bedeutendste und wichtigste für das Verständnis seines

Systems angesehen wird, die „Psychologischen Skizzen“ 2 Bände. Dasselbe bewies, trotz seiner vielfachen Mängel und Unklarheiten, den außerordentlichen Fleiß des Verfassers, und lenkte mehr als seine früheren Schriften die öffentliche Aufmerksamkeit auf sein, hier zuerst im Zusammenhange vorgetragenes, psychologisches System, so daß es ihm, als er zu Ostern 1827 in Familienangelegenheiten nach Berlin gegangen war, gelang, die Erlaubnis zu Vorlesungen wieder zu erlangen und so in seine frühere Stellung an der Universität Berlin zurückzutreten. Trotz der Uebermacht der Hegel'schen Schule erwarb er sich nicht nur wieder ein zahlreiches Auditorium an der Universität, sondern auch außerhalb derselben, ja sogar im Auslande, namentlich in England und Amerika allmählich viele zum Theil sehr warme und für sein System begeisterte Anhänger. Zugleich fuhr er fort, sich in schriftstellerischer Thätigkeit sehr rührig zu zeigen, wobei anerkannt werden muß, daß in formaler Beziehung seine Darstellung an Klarheit und Bestimmtheit je länger desto mehr gewonnen hat. Bei dem Tode Hegel's im Jahre 1832 zum außerordentlichen Professor ernannt, begab er sich nun auf ein neues Gebiet, indem er 1835 seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (2 Bde.) schrieb, ein Werk, welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gediegene Popularität des Vortrages und durch einen sehr beachtenswerthen Takt für pädagogische Beobachtung in weiten Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte. Freilich verlieren diese Vorzüge einen großen Theil ihres Glanzes, wenn man auch die gegenüberstehenden Schattenseiten und Mängel der Schrift in Betracht zieht. Diese bestehen darin, daß B. die Erziehungswissenschaft als eine schlechthin empirische, auf bloßer Beobachtung beruhende auffaßt, während dagegen der Psychologie allein der Charakter der Allgemeinheit zugeschrieben wird, und sodann daß nebenher oder vielmehr eben aus diesem Grunde die Pädagogik B.'s entschieden einen rationalistischen Charakter trägt. Daher wird nicht nur die Erziehung als das Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten erklärt, sondern es kehren hier auch alte Anschauungen der abgelebtesten rationalistischen Denkweise wieder, wie wenn die Bildung des Kindes zur Religion nur aus gewißen Nützlichkeitsgründen zur Abwendung späterer Gefahren empfohlen wird; wenn behauptet wird, daß die Religion dem Kinde eigentlich noch nicht Bedürfnis sei, aber dann doch eine Verfrühung (!) der religiösen Erziehung empfohlen wird, damit sich die religiösen Eindrücke desto fester und tiefer im Herzen festsetzen; wenn das eigentlich Positive des Christenthums, namentlich die Lehre von „der Aufopferung“ Christi dem eigentlichen Kindesalter ganz ferngehalten wird ꝛc. ꝛc. Natürlich wird auch der christliche Begriff vom Bösen in dieser Ansicht modificirt und die für die Erziehung von unendlicher Schwierigkeit, aber auch von unendlicher Wichtigkeit bleibende Lehre von der Erbsünde geleugnet. Mit diesem rationalistischen Charakter des Werkes hängt dann wiederum die Popularität und Klarheit der Darstellung eng zusammen, denn wo der Weg sich so ganz in der Ebene hielt, wo alle dunklen Tiefen und alle steilen Höhen so vorsichtig umgangen wurden, war es gut und leicht zu gehen. Ohne Zweifel hat dieser bequeme rationalistische Ton des Buches viel dazu beigetragen, der Pädagogik B.'s bei einer großen Anzahl von Lehrern Eingang zu verschaffen, obwohl einzelne seiner Anhänger, wie Director Dreßler in Bautzen, die Aufgabe ernster anfaßten.

In die Reihe seiner pädagogischen Arbeiten ist auch die im Jahre 1836 herausgegebene Schrift B.'s: „Unsere Universitäten und was ihnen noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Diesterweg, als Beitrag zur Lebensfrage der Civilisation“ zu stellen, durch welche er zur friedlichen Verständigung über die damals mit Heftigkeit ventilirte Frage besonnen mitwirkte. 1837 erschienen seine „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systems derselben;“ 1838 die „Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systems dieser Wissenschaften;“ 1840 sein „System der Metaphysik und der Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet;“ 1842 sein „System der Logik als Kunstlehre des Denkens;“ 1845 eine zweite Auflage seines Lehrbuches der Psychologie, welcher er in demselben Jahre unter dem Titel „die neue Psychologie“ eine Reihe von erläuternden Aufsätzen folgen ließ. Vom Jahr 1851—1853 gab er als Quartalschrift das „Archiv

für pragmatische Psychologie" und 1853 noch ein „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie" heraus und suchte in diesen seinen letzten Schriften die Anwendung seiner Seelenlehre auf das Leben geltend zu machen.

Neben diesen bedeutenderen Arbeiten hat B. noch eine große Menge einzelner zum Theil umfangreicher Abhandlungen, Recensionen &c. in verschiedenen Zeitschriften drucken lassen und mit welchem erstaunlichen Fleiße er arbeitete, davon zeugen seine reichen noch vorhandenen Excerpte, die jährlich zu bedeutenden Bänden anwuchsen. Ueberdies stand er mit vielen Gelehrten und mit gebildeten Männern und Frauen im In- und Auslande in lebhaftem schriftlichen Verkehr. Seine äußeren Lebensverhältnisse hatten sich in der langen Reihe von Jahren nicht zu seinen Gunsten geändert. Erst vom 1. Januar 1841 an erhielt er 200 Thaler jährlich als widerrufliche Remuneration, und diese Summe ist nie erhöht worden. Zu der niederschlagenden Wirkung solcher Verhältnisse gesellten sich in den späteren Jahren schwere körperliche Leiden, die namentlich durch andauernde Schlaflosigkeit aufreibend wurden. Verheirathet war er nie, aber in dem schönen Zusammenleben mit seinem Bruder, dem Consistorialrathe und Prediger B., fand er einen reichen Ersatz für das, was er durch die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausstand zu begründen, bei seinem tiefen Sinn für Familienleben entbehrte. In dem Wintersemester 1853—54 nahmen seine körperlichen Leiden zu, die strengste Mäßigkeit und die treuste brüderliche Pflege vermochten ihm keine Besserung zu bereiten und namentlich seiner Schlaflosigkeit nicht abzuhelfen; doch setzte er seine Vorlesungen, wie schwer sie ihm auch wurden, nicht aus und lebte auch sonst in gewohnter Weise fort. Noch am 28. Februar 1854 stattete er in einer befreundeten Familie einen Besuch ab und zeigte sich gesprächig und theilnehmend wie sonst. Am folgenden Tage, den 1. März, entfernte er sich gegen 5 Uhr Nachmittags aus dem Hause, um eine Vorlesung in der Universität zu halten, und nichts verrieth eine besondere Stimmung. Von diesem Gange kehrte er nicht wieder. Es ergab sich, daß er in der Universität nicht gewesen, aber gegen 6 Uhr am Canal in der Gegend des zoologischen Gartens gesehen worden war. Später wurden bei zwei Arbeitern in Charlottenburg verschiedene Kleidungsstücke B.'s entdeckt, welche auf einer Bank am Canal gefunden sein sollten. Weiteres wurde nicht bekannt, erst nach Jahresfrist wurde der Leichnam im Wasser gefunden. Ueber der eigentlichen Todesart B.'s schwebt heute noch ein Dunkel. Einen Selbstmord anzunehmen, ist bei dem tiefsittlichen Charakter des Verschwundenen kaum möglich; daß ein Unglück ihm begegnet, ist wenigstens aus den bekannt gewordenen Umständen nicht sicher zu erweisen.

Die Theilnahme an diesem Ereignisse war in allen Kreisen der Hauptstadt eine sehr große, um so größer, je aufrichtiger die Achtung war, welche allgemein, auch von seinen wissenschaftlichen Gegnern, dem persönlichen Charakter B.'s gezollt wurde. Er war eine sittliche Natur, fest und beharrlich in seinen Entschlüssen, von der edelsten Reinheit der Sitten, liebenswürdig im Umgange, treu und aufopferungsfähig in der Freundschaft und von dem lebendigsten Eifer für die Wissenschaft beseelt. Nur übersah er zu oft, daß die Wahrheit nicht immer auf seiner Seite war. Der Gedanke, sich zum Reformator der Philosophie aufzuwerfen, zeigte, daß B. seine Kraft überschätzte. Wenn er dem modernen Scholasticismus gegenüber durch das Zurückgehen auf die Erfahrung eine solidere Grundlage einer gesunden Philosophie zu gewinnen hoffte, so bewies er dadurch allerdings einen richtigen Blick und konnte sich bei solchem Streben mit Recht auf große Denker berufen. Wenn er aber auf der anderen Seite darum alle Speculation als solche gering achtete, so verkannte er offenbar den tiefen Entwicklungsgang der deutschen Philosophie und beraubte sich selbst jedes Mittels, auf dieselbe nachhaltig einzuwirken. Doch wird immer anerkannt werden müßen, daß er für psychologische Beobachtung ein seltenes Talent besaß, und daß er sich auf diesem Gebiete vielfach als eigenthümlichen Forscher bewiesen und gewiße Partieen desselben wirklich bereichert und fruchtbringender gemacht hat, namentlich in der Lehre von den Verschmelzungsgesetzen der Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen.

Der eigentliche Kern und Mittelpunct aller philosophischen Bestrebungen B.'s ist in seinem psychologischen Systeme enthalten, auf welches schließlich noch ein kurzer Blick geworfen werden mag.

B. betrachtet, sich auf Bacon und Locke stützend, die Psychologie als eine Naturwissenschaft, die sich durchaus auf Beobachtung gründen und aus dieser ihre allgemeinen Gesetze ableiten soll. In der Seele sieht er nicht Eine Kraft, sondern nimmt als Basis aller psychischen Erscheinungen eine Reihe verschiedener, aber zu einem Sein verbundener Grundsysteme von Kräften an, von denen jedes wieder aus einer unbestimmten Menge von Vermögen — den Urvermögen — besteht. Solche Grundsysteme sind 1. die auf bestimmte Organe sich beziehenden Kräfte: die Sehkräfte, die Hörkräfte, die Tastkräfte, die Schmeckkräfte und Riechkräfte; 2. die nicht auf bestimmte Organe sich beziehenden, sondern über den ganzen inneren und äußeren Körper sich verbreitenden Kräfte des Vitalsinnes, und 3. die den verschiedenen Arten der Muskelbewegung entsprechenden Urkräfte. Diese Urvermögen nun sind gewißer Bewegungen durch Reize fähig, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Aber in der Art und dem Grade dieser Fähigkeit, durch Reize bestimmt zu werden, besteht eine große Verschiedenheit, und es ergeben sich danach drei individuell bestimmte Grundeigenschaften der Urvermögen, auf denen überhaupt alle Verschiedenheit der Individuen ruht, diese sind: der Grad der Reizempfänglichkeit, je nachdem schwächere oder stärkere Reize erforderlich sind, die Urvermögen zu erregen, der Grad der Lebendigkeit oder der Schnelligkeit, mit welcher die Reize angeeignet werden, und der Grad der Kräftigkeit, von welchem die Vollkommenheit in der Auffassung, in der Bewahrung und Reproduction der angeeigneten Reize abhängt. Diese Urvermögen sind an sich strebend, d. h. nach bestimmten Eindrücken (Reizen) oder im allgemeinen verlangend. Sofern nun durch äußere Elemente diese verlangten Reize dargeboten werden, sind die Urvermögen das, was wir Empfindung nennen. Von jedem Eindrucke aber bleibt in der Seele eine Spur zurück, welche als Anlage und Kraft in die späteren Entwicklungen eingehen kann. Es ist klar, daß die psychische Energie dieser Spuren wesentlich von jener dritten Grundeigenschaft der Urvermögen abhängt, welche oben als Kräftigkeit der Auffassung und Bewahrung der Reize bezeichnet worden ist. Die unendliche Menge gleichartiger Spuren, welche vermöge dieser Kräftigkeit der Urvermögen aufeinander treffen, geben aber dem Reize eine solche Energie, daß er zum geistigen und vernünftigen Gebilde wird. Hier ist die Brücke, welche B. aus der sinnlichen Empfindung in das Reich des Geistes, des Bewußtseins schlägt. Aber sie ist auf den unbegreiflichsten und unhaltbarsten Schluß der Welt gebaut, auf den, daß die Menge der Reize plötzlich in eine neue Art psychischer Gebilde umschlage! Hiermit soll auch zugleich der Unterschied der menschlichen und der thierischen Seele erklärt sein. Denn die Thiere, die zwar zum Theil eine größere Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit der Urvermögen besitzen, als der Mensch, stehen demselben doch in der Kräftigkeit ihrer Urvermögen nach, entbehren also jenes Kittes, der die festgehaltenen Spuren zusammenleimt und so die immer kräftiger gewordene Spur zum Bewußtsein steigert. Mit einem Worte, der Gradunterschied geht in eine Artverschiedenheit über. „So wird das Sinnliche in ein Geistiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt." (!) Das Bewußtsein ist nichts anderes, als die Empfindung, und unterscheidet sich nur durch die Stärke des psychischen Seins.

Durch das Erwecken der Empfindung zum Bewußtsein sind die Urvermögen in die Form der Vorstellung übergegangen, bei welcher das Streben, das ihnen ursprünglich anhaftet, aufgehoben erscheint; und die Vorstellungsform liegt allen Anschauungen, Warnehmungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen zu Grunde. Wenn aber das Streben der Urvermögen erhöht und auf bestimmte Zielpuncte gerichtet wird, so bekommen sie die Begehrungsform, die allen Momenten des Willens und Handelns zu Grunde liegt und das Widerstreben als eine Unterart des Begehrens in sich schließt. Diese psychischen Erscheinungsformen des Vorstellens und Begehrens nennt B. „ausgebildete Vermögen" und betrachtet sie als die Grundformen des Seelenlebens überhaupt. Da nun die Urvermögen durch Erfüllung mit Reizen bewußt werden, so können sie durch das theilweise Entschwinden dieser Reize wieder in unbewußte Spuren und „Angelegtheiten" verwandelt werden. Diese unbewußten Spuren aber entschwinden nicht aus der Seele, sondern nehmen Theil an der weiteren Entwicklung des Seelenlebens. Denn nicht nur bewahren sie die besonderen Verbindungen, in

denen sie ursprünglich sich befanden, sondern sie können auch in neue Verbindungen treten, neue Vorstellungsgruppen und Reihen bilden, indem sie aus den verschiedenartigen, den Urvermögen von außen zugeführten Reizen die ihnen gleichen Elemente an sich ziehen und so andere als die ursprünglichen Verknüpfungsformen eingehen. Durch das Unbewußtwerden treten die Spuren in die Gedächtnisform, und B. sucht durch diesen ganzen Proceß des Steigens und Herabsinkens der Vorstellungen aus der Form des Bewußtseins in die des Unbewußtseins und umgekehrt nicht nur das Wesen des Gedächtnisses und der Erinnerung, sondern auch das der Einbildungskraft zu erklären, übersieht aber, indem er alle diese verschiedenen Seelenthätigkeiten auf gleiche Weise aus der ursprünglich sinnlichen Vorstellung ableitet, daß eben nur die Erinnerung noch die sinnliche Bestimmtheit an sich trägt, während die Vorstellungen der Einbildungskraft sich von dem Inhalte der sinnlichen Vorstellung frei machen.

Den ganzen Entwicklungsproceß der verschiedenen Seelengebilde führt B. überhaupt auf vier Grundgesetze zurück: das der Reizaneignung, das der gegenseitigen Anziehung des Gleichartigen, das der Ausgleichung der beweglichen Elemente und das der Anbildung neuer Urvermögen. Da Vorstellen, Begehren und Fühlen nur verschiedene Formen der zur Lebensthätigkeit gereizten psychischen Urvermögen sind, so wird denn auch das Wesen des Gefühls auf diese Theorie der Urvermögen gegründet. Hierbei kommt es besonders auf die „Reizungsverhältnisse" an. Denn der Reiz kann 1. für die Urvermögen zu schwach sein (Halbreizung), woraus die Unlustempfindung der mangelhaften Befriedigung entsteht, oder 2. gerade angemessen (Vollreizung), woran das Gefühl der Befriedigung sich anschließt, oder 3. mehr als befriedigend, ohne doch übermäßig zu sein (Lustreizung), 4. allmählich zu stark werdend (Ueberdrußreizung) und endlich 5. plötzlich zu stark eintretend (Schmerzreizung). Aber B. geht noch einen großen Schritt weiter und gründet auch die ästhetischen und moralischen Gefühle auf jene Theorie. So soll z. B. das Gefühl des Angenehmen eintreten, wenn in der Lustreizung die Erregung der Urvermögen durch die überfließend erfüllenden Reize besonders lebhaft ist, das Gefühl des Erhabenen, wenn die Steigerung besonders kräftig und gehalten ist, und das Gefühl des Schönen, wenn die Erregung zwischen jener Lebhaftigkeit und dieser gehaltenen Kräftigkeit in der Mitte steht! Man sieht aus diesen Beispielen, wie verfehlt überall der Versuch bleibt, eine Philosophie des Geistes auf empirisch-psychologischem Fundamente erbauen zu wollen. Ebenso ungenügend wird auch das Sittliche nach jener Theorie behandelt. Natürlich soll dann schließlich auch das Denken in seinen verschiedenen Formen als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft seine Erklärung in den von den Begriffen gebliebenen Spuren und Angelegtheiten finden.

In der Psychologie B.'s wird das Wesen des Geistes nirgends zur Anschauung gebracht. Schon in der Lehre von den Urvermögen waltet eine unklare Vermischung psychologischer und physiologischer Momente, und die aufgestellte Genesis des Bewußtseins gehört zu den schwächsten Theilen der ganzen Theorie. Dagegen müßen zwei Puncte als solche bezeichnet werden, in denen jede Weiterentwicklung der Psychologie sich an B. immer wird anschließen müßen: die Bedeutung und Entwicklung, welche er der Lehre vom unbewußten Seelenleben gegeben und die hiemit zusammenhängende, oben schon erwähnte Bereicherung, welche die Lehre von dem Vorstellungsleben und von den Verhältnissen der Vorstellungsreihen durch ihn erfahren hat. — Weiteres unter Unterrichtslehre.

Bengel, Johann Albrecht, geb. 1687 zu Winnenden, † 1752 (nicht 1751) zu Stuttgart als Prälat, Consistorialrath und Doctor der Theologie. Hätten wir hier die ganze Bedeutung dieses Mannes ins Licht zu stellen, so müßten wir auseinandersetzen, wie sein tiefchristlicher, evangelisch-kirchlicher Geist eine so selbständige Entwicklung und Stellung sowohl zur evangelischen Kirche als zum Spener'schen Pietismus gewann, daß er, die Fehler und Beschränktheiten, in welche diese beiden Mächte mit der Zeit gerathen waren, durchbrechend, als neues, höchst wohlthätiges Element, als ein wahrer Mann Gottes in die Geschichte eintrat. Allein, so sehr das Bild des ganzen Mannes dazu reizt, vor demselben stehen zu bleiben, unsre Aufgabe

in gegenwärtigem Artikel ist eine andere. Es fragt sich, welche Stelle in der Geschichte der Pädagogik dem Manne zukomme? Die seitherigen Historiker dieses Faches haben keine Notiz von ihm genommen, und dennoch ist er ein christlicher Erzieher von segensreicher Wirksamkeit und eines der edelsten Vorbilder eines solchen gewesen. Er hat praktisch seinen Erziehungsberuf nicht nur als Vater im Kreise einer zahlreichen Familie, sondern auch in der langen Zeit von 1713—1741 als Klosterpräceptor in Denkendorf (was jetzt ein Professor an einem niedern theologischen Seminar, parallel einem Professor an einem obern Gymnasium ist) in der gesegnetsten Weise geübt; und wenn er auch kein Lehrbuch der Pädagogik geschrieben hat, was damals ohnehin noch nicht Brauch war, so besitzen wir doch aus seinem Munde pädagogische Lehren, die einerseits in geschichtlicher Hinsicht, als Pädagogik des specifisch württembergischen, d. h. Bengel'schen Pietismus, von Interesse sind, andererseits durch ihre schlichte Wahrheit sich jedem christlichen Erzieher zur Beherzigung empfehlen. Als Probe davon stellen wir die Aphorismen voran, die unter dem Titel: „J. A. Bengel's Aufsatz von Erziehung der Kinder" in Ph. D. Burk's (seines Schwiegersohnes) Sammlungen zur Pastoraltheologie, II. S. 900 eingerückt sind.

1. Es ist nicht noth, daß man sich um viele Erziehungsmaximen bemühe, die einfachste Methode ist die beste.

2. Man verschafft den Kindern gute Gelegenheit, dadurch ihnen das Wort Gottes bekannt wird; wenn schon nicht alles bleibt, wird doch hier und da etwas bleiben.

3. Mit vielen Auslegungen 2c. sie zu überhäufen, ist nicht rathsam. Hie und da bei schweren Stellen, unbekannten Ausdrücken den Sinn kurz zu zeigen, ist viel besser. Ein Brunnenmacher räumt nur die Hindernisse aus dem Weg, so läuft das Wasser von selbst.

4. Nur hat man ihnen die Gelegenheit zu groben Ausschweifungen abzuschneiden; übrigens aber ist es besser, wenn man sie mehr in ihrer meist unschuldigen Geschäftigkeit ihrer eigenen, als der fremden Willkür überläßt. Z. Er. im Springen*) und andern Handlungen, wozu eine jugendliche Munterkeit antreibt, da einige Aufseher oft alles für Leichtsinn schelten, soll man eben nicht so gar genau sein.

5. *Μακροθυμία* (Langmuth) ist sehr zu empfehlen. Denn viel an solchen jungen Bäumlein schimpfeln (spielend schnitzeln), würde verletzen.

6. Wo es aber in eine Hartnäckigkeit ausschlagen will, da setzt man christlichen Ernst darauf und bricht die Hartnäckigkeit.

7. Kinder werden wenigstens Morgens und Abends zum Gebet angehalten, und da beten sie entweder selbst oder ihr Aufseher geht ihnen mit Gebet vor, wobei sie unvermerkt ein Beispiel zur Nachahmung auf andere Fälle ins Gemüth fassen. Uebrigens hat Hiob mehr für seine Kinder gebetet, als sie vielleicht für sich selbst; d. i. Eltern und Aufseher, wenn sie Jesum kennen, thun immer das Beste: und in ihrem Dächlein sind solche Jungen hernach wie geborgen.

8. Heiter, freudig, gütig, nicht griffig, mürrisch, wunderlich mit ihnen zu handeln, ist billig und löblich.

9. Ueberhaupt gehts mit der menschlichen Erziehung meistens *κατὰ τὸ δοκοῦν* („nach ihrem Dünken" Luth.) Hebr. 12, 10., darunter erhält die Verträglichkeit Gottes und seine weise Güte dennoch den Zweck.

10. Mägdlein werden insonderheit vor Fürwitz, eitler Galanterie verwahret, zur Stille, Einfältigkeit angewiesen: so findet die *ἁπλότης εἰς Χριστόν* (Einfalt auf Christum — auch neuerlich als weibliche Grundtugend dargestellt von Löhe: „Von der weiblichen Einfalt", Stuttg. 4. Aufl. 1856) desto weniger Hindernis und Aufhalten.

11. Es erhält und mehrt die Liebe merklich, wenn Kinder sehen, daß man sie nicht begehrt zu beschimpfen, sondern ihre Mängel vielmehr zu ertragen, oder gleichsam intra parietes in der Stille zu bessern sich angelegen sein läßt.

Sind diese Grundregeln, die keines Commentars bedürfen, aus Bengel's Familienleben hervorgegangen, so führte ihn sein Beruf in Denkendorf auf ein weiteres Gebiet pädagogischer Erfahrung. Hier galt es, bei jungen Leuten von 14—16 Jahren die beiden Zwecke: Frömmigkeit und Gelehrsamkeit, in rechter Einheit zu erreichen. Wie er dies auffaßte, geht aus seiner Antrittsrede am 8. Dec. 1713 hervor, deren Thema war: de certissima ad veram eruditionem perveniendi ratione per studium pietatis. (Einen Auszug aus der Rede giebt Ch. Burk in seiner Biographie Bengel's, 2. Aufl. S. 39.) Trefflich ist der Lehr- und Studienplan, den er sofort im Einverständnis mit seinen Collegen für die

---

*) Schwäbisch = laufen.

Klosterschule entwarf, worin theils das aus jedem Lehrfach (Philologie, Philosophie, biblische Vorkenntnisse) herauszuhebende Nothwendige und für das Alter der Zöglinge Ersprießliche namhaft gemacht, theils die Methode des öffentlichen Unterrichts wie des Privatfleißes (der Vorbereitung und der Repetition) festgestellt, theils eine Lebensordnung mit zweckmäßiger Abwechslung von Arbeit, Erholung und Andacht vorgezeichnet wurde. Sehr bezeichnend für den humanen Geist der Bengel'schen Pädagogik ist darin — s. Ch. Burk S. 42 — z. B. die Vorschrift: täglich soll eine volle Stunde der Erholung, wo möglich im Freien, gewidmet, die übrige freie Zeit aber — die nach der Klosterregel innerhalb des Klosters zugebracht werden mußte — auf eine ermunternde Lectüre von Poeten, Geographen, Geschichtschreibern verwendet werden. Erscheint das alles uns jetzt als sich von selbst verstehend, ja als das minimum einer liberalen Erziehung, so muß dabei wohl im Auge behalten werden, wie rigoros die Erziehung in derlei Anstalten zu jener Zeit sonst war (die Jesuiten allein spielten die Liberalen), und wie die Schulmänner vom Fach alles, was nicht entweder Latein oder Theologie war, gründlich misachteten. Ebenso bemerkenswerth ist der Grundsatz, den Bengel in einer Abhandlung (einer Art Rechenschaftsbericht) vom J. 1740 ausspricht: „es sei nicht darum nur zu thun, daß der Schüler mehr oder weniger specialia wisse, als darum, daß er einen guten habitum bekomme." Welches Geschrei hat die spätere Schulweisheit erhoben, als sie den Gegensatz von formaler und materialer Bildung ausfindig gemacht hatte und mit jener als einer ganz neuen Idee sich brüstete! Und mit welcher Einfalt liegt dieser Gedanke in Bengel's Worten schon lange zuvor ausgesprochen! Seine disciplinarischen Grundsätze für diese Klostererziehung stimmen mit den oben mitgetheilten Aphorismen genau zusammen; es ist derselbe Ernst in Betreff der Hauptsache — daher er z. B. in Bezug auf die Entfernung räudiger Schafe aus seiner Heerde eine viel größere Strenge von Seiten der entscheidenden obern Behörden wünscht — aber zugleich dieselbe herzenslautere Humanität; man vergleiche z. B. was er bei Chr. Burk S. 47 sagt: „Mir gefällt auch vieles nicht an der Jugend, aber ich ziehe nie den Degen aus, ohne daß ich ihn mit Reue wieder einstecken müßte; nur das suche ich zu verhüten, daß ich nicht fremder Sünden mich theilhaftig mache. Oft kann man, wo ein geringes Versehen abgestraft worden ist, durch unvermuthete und doch bedächtliche (d. h. wohlbedachte) Uebersehung eines größeren ein Gemüth beschämen und gewinnen. Am Ende muß ein jedes für sich selbst Rechenschaft ablegen." In welch schönes Verhältnis er sich zu seinen Zöglingen zu setzen wußte, das bezeugt nicht nur die überaus fleißige und gesegnete Correspondenz, die er mit vielen von ihnen lebenslänglich unterhielt, sondern auch einzelne Züge, die dies bezeugen, sind uns viele aufbewahrt. Wir heben nur folgenden noch aus. Chr. Burk erzählt (S. 573): Während einer Krankheit wünschte Bengel den Zuspruch eines Geistlichen, es war aber niemand zu haben, als einer der Alumnen; man mußte diesen herbeirufen. Als er kam, forderte Bengel den Jungen auf, ihm zuzusprechen. Der aber erwiderte: Wie könnte ein Alumnus dem Herrn Präceptor zusprechen? „Ei," sagte Bengel, „das wäre doch eine Schande, ein Student sein und keinen Zuspruch geben können." In seiner Noth hub endlich der Student an: „das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht uns rein von allen unsern Sünden." — „Nun jetzt ists recht, ich habe genug" sagte Bengel und entließ freundlich den jungen Menschen.

Palmer hat in seiner evangel. Pädagogik, 4. Aufl. S. 71 f. kurz darauf aufmerksam gemacht, wie gleichzeitig mit der Entwicklung der philanthropischen Ideen des vorigen Jahrhunderts der Pietismus auch seine pädagogischen Ideen fortbildete, und wie gerade in dieser Linie den württembergischen Theologen ihre ehrenvolle Stelle in der Geschichte der Pädagogik zukommt. Unter diesen steht Bengel obenan; wie sich dieselbe Grundrichtung in anderen darstellte, wird in späteren Artikeln (Flattich u. a.) zu zeigen sein.

Beobachtung. Von Beobachtung, nicht von Beaufsichtigung (s. d. Art.) soll hier gehandelt werden. Die Beaufsichtigung schließt unmittelbar den Begriff einer Einwirkung auf den beaufsichtigten Gegenstand, also eines praktischen Verhaltens ein. Der Beobachtende dagegen als solcher verhält sich zu dem beobachteten Gegenstande durchaus empfänglich, er läßt ihn, lediglich um ihn besser kennen zu lernen,

auf seinen Geist einwirken, und die Beobachtung an sich ist demnach ein rein theoretisches Verhalten; das Wort beobachten ist nämlich so viel, als Acht auf (ob) einen Gegenstand haben, um ihm näher (be = nahe zu) zu sein, d. h. ihn näher zu erkennen. Dem Erzieher tritt in seinen einzelnen Zöglingen die größte Verschiedenheit entgegen, entsprechend den mannigfaltigen Thätigkeiten und Berufsarten, zu welchen das Leben der menschlichen Gesellschaft sich zu entfalten bestimmt ist. Diese von Gott gewollten besonderen Anlagen und die darauf beruhenden, zur vollen Entfaltung des menschlichen Lebens nothwendigen eigenthümlichen Verschiedenheiten der einzelnen Zöglinge zu pflegen, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung. Soll aber des Zöglings eigenthümliche Anlage gepflegt werden, so muß sie vorher erkannt, also beobachtet sein, und dies ist in erster Linie von den Eltern zu fordern. Sie sind vor allem befähigt und vor allem verpflichtet, zu beobachten, für welchen eigenthümlichen Lebensberuf die Kinder von Gott angelegt sind, welche Behandlung in den verschiedenen Lebensverhältnissen und Lebensaltern ihrer Eigenthümlichkeit zukommt, und was in ihnen beseitigt werden muß, wenn sie das vorgesetzte Ziel erreichen sollen. Die Verhältnisse, auf welche die pädagogische Beobachtung sich vorzugsweise zu beziehen hat, sind die allgemeinen Bedingungen des Alters und Geschlechtes, dann die eigentlich individuelle Anlage und Neigung des Zöglings und endlich sein sittlicher Charakter. — Der ernste Erwachsene vergißt nur zu leicht, daß er auch einmal ein sorgloses, heiteres Kind gewesen ist; der Mann verkennt die in sich gekehrte, stillere weibliche Natur und umgekehrt. So geschieht dem Zöglinge leicht Unrecht: die heitere Unbefangenheit des Kindes wird für böswilligen Muthwillen, die Lebhaftigkeit für Leichtsinn, seine natürliche Unbehülflichkeit für Unfähigkeit und Trägheit, die aufkeimende Selbständigkeit für strafbaren Eigensinn gehalten, und dem stillen Mädchen wird die derbe Offenheit, die laute Munterkeit des Knaben, diesem die stille Sittsamkeit, die für das Kleinste sorgende Pünctlichkeit des Mädchens zugemuthet. Den besonnenen Erzieher wird vor diesen Versehen der Grundsatz schützen, die Eigenthümlichkeiten des Alters und Geschlechtes sorgfältig zu beobachten und in ihrer relativen Berechtigung sie anzuerkennen. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung der eigentlichen Individualität des Zöglings, seiner eigenthümlichen Anlage und Neigung; dem aufmerksamen Erzieher werden auch in dieser Beziehung die mannigfaltigsten Verschiedenheiten entgegentreten. Zunächst wird sich der große Gegensatz von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit geltend machen: die einen Schüler entwickeln eine lebhafte Aufmerksamkeit und Thätigkeit nach außen und sind in ihrem Kreise die Herrscher und Tonangeber, die andern sind mehr receptiv und lassen sich von den erstern leiten; bei dem einen bedarf es des Zügels, bei dem andern des Sporns; dem klaren, scharfen Verstande des einen wird das innige Gemüth eines anderen, die auf praktische Thätigkeit gerichtete Rührigkeit eines dritten zur Seite treten, und auch Anlagen für eine besondere Kunst oder Wissenschaft werden zuweilen mit Entschiedenheit hervortreten. Von der unmittelbarsten praktischen Anwendbarkeit ist insbesondere die Beobachtung des Eindrucks, welchen die Erziehungsmittel im engeren Sinne, also Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, auf den Zögling hervorbringen. Den kräftigen, strebsamen Geist wird, wie viel er immer leisten mag, zuweilen ein leise tadelndes, oder doch warnendes Wort vor Selbstüberhebung bewahren müßen, während der Schwächere durch ein Lob zu ermuntern sein wird, damit er nur vor allem das nöthige Selbstvertrauen gewinne; und während der rohe Eigenwille des einen durch körperliche Züchtigung in seine Schranken gewiesen werden mag, schlägt den andern das Wort härter, als jenen der Stock, der ein reizbares Ehrgefühl empören, wenn nicht morden würde. Wie verkehrt und verderblich eine Erziehung wirkt, die statt die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu beobachten, nur nach einem gewohnheitsmäßigen Schlendrian auf sämmtliche Zöglinge in derselben Weise hineinarbeitet, beweist die Geschichte der verschiedenen Berufszweige, insbesondere die Geschichte der Künste, indem sie eine Menge ausgezeichneter Männer aufzeigt, denen durch das Verkennen ihrer eigenthümlichen Anlage und Neigung die Erziehungsjahre zu den peinvollsten ihres Lebens geworden sind, oder andere, welche eine solche verkehrte Erziehung zu trotziger Opposition gereizt und zu Grunde gerichtet hat, während umgekehrt das Beispiel eines Mozart den Beweis liefert, daß das Größte da erreicht wird,

wo eine gewissenhafte Beobachtung und Pflege der natürlichen Begabung entgegen kommt (vgl. d. Art. Individualität). Was den letzten Punct, die Beobachtung des **sittlichen Charakters**, anlangt, so verräth die kindliche Unbefangenheit die Keime gar mancher Fehler und giebt dadurch Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Beseitigung, während das reifere Alter sie viel leichter nur verhüllt, als unterläßt. Hang zu Eitelkeit und Stolz, zu Neid und Misgunst, zu Naschhaftigkeit und Lügenhaftigkeit, zu Trotz und Störrigkeit u. dgl. wird der Erzieher bei manchem Zögling entdecken, und auch bei wirklichen Vergehen, namentlich gröberen, die vorgekommen sind, deren Urheber aber noch nicht überführt ist, leitet in vielen Fällen aufmerksame Beobachtung sicherer, als unmittelbares Verhör, dessen Resultat durch Furcht und falsche Scham oft sehr zweifelhaft wird, was namentlich von geheimen Sünden gilt. Anzeichen, welche für die Beobachtung Anhaltspuncte werden können, bietet das gesammte Verhalten des Zöglings dar, der Blick des Auges, die Haltung, der Gang, Ton und Art der Rede, die Handschrift, der Stil (le stile c'est l'homme), die Lust an Gesellschaft, oder die Flucht vor ihr, das verschiedene Verhalten Erwachsenen und Gleichalterigen, älteren und jüngeren Gespielen gegenüber. Das Einzelne hierüber kann hier nicht erörtert werden, und wird zum Theil bei Besprechung der einzelnen kindlichen Fehler, so wie der Fertigkeiten, zu welchen der Zögling herangebildet werden soll, seine Stelle finden. Die Warnung aber sei hier noch ausgesprochen, daß der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht sofort seine Thätigkeit bestimmende Schlüsse baue. Jene Anzeichen haben nur, wenn sie in ihrer Totalität und als stetige Gewohnheit beobachtet werden, ihre volle Bedeutung.

Um nun in allen diesen Beziehungen eine eindringende und fruchtbare Beobachtung möglich zu machen, ist es nöthig, daß der Erzieher den Zöglingen die **gehörige Freiheit** läßt, damit sie in ihrer wahren Eigenthümlichkeit sich geben können und sich weder durch eine tyrannische noch überängstliche noch auflauernde Erziehung gehemmt und unterdrückt fühlen. Letzteres — das Auflauern — giebt uns übrigens Veranlassung, die wichtige und schwierige Frage zur Sprache zu bringen, ob das **Horchen** als Mittel, zu einer Beobachtung zu gelangen, pädagogisch zu rechtfertigen sei. Daß es sich hier jedenfalls um ein bedenkliches Mittel handelt, sagt einem jeden schon der unmittelbare Eindruck des Wortes, welchem der herrschende Sprachgebrauch den Nebenbegriff eines heimlichen, unredlichen, hinterlistigen Auflauerns beigemischt hat. Die Mutter und der Erzieher, welche von der Unterredung oder dem Spiele der sich unbemerkt glaubenden Kinder unwillkürlich gefesselt, ohne die Absicht, ihnen etwas bestimmtes abzulauschen, zuhören, sind keine Horcher; bei dem eigentlichen **Horchen** ist eine solche Absicht immer vorhanden. Es bezeichnet nach dem herrschenden Sprachgebrauche: mit gespannter Aufmerksamkeit heimlich warzunehmen streben, wobei der Behorchte den Wunsch und das Vertrauen hat, unbemerkt zu sein, und außerdem der Horcher meist die Absicht, je nach dem Resultat des Horchens dem Behorchten Unerwünschtes zuzufügen. Der Horcher also täuscht das Vertrauen des Behorchten, nöthigt diesen zu mistrauischer Vorsicht und handelt darum, da das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher die wesentlichste Voraussetzung für das Gelingen der Erziehung ist, entschieden unpädagogisch. Es stehen dem aufmerksamen Erzieher zahlreiche andere Mittel zu Gebote, um Ordnungswidrigkeiten auf die Spur zu kommen, und die Nachtheile, denen er sich selbst und die Schule dadurch etwa aussetzt, daß er ihnen ein zu aufrichtiges Vertrauen entgegenbringt, stehen in keinem Vergleich zu der vollständigen Erschütterung des ganzen pädagogischen Verhältnisses, welche entstehen muß, wenn der Erzieher durch sein Mistrauen sich verleiten läßt, zum Horcher sich zu erniedrigen. Am wenigsten darf der Erzieher dann, wenn er vermuthet, daß die Zöglinge gegen ihn selbst etwas vorhaben, sich durch Horchen Gewißheit und die Möglichkeit der Bestrafung verschaffen: er gäbe dann seine Würde auf, und sein Horchen würde unfehlbar als eine gemeine Kriegslist zur Befriedigung persönlicher Rachsucht erscheinen.

Am unbefangensten giebt sich die Jugend jedenfalls beim **Spiele**, welches darum für die Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Zöglings von besonderer Wichtigkeit ist. Jedoch können nur solche Spiele, welche für dieses Alter natürlich sind und von den Kindern, wenn sie zusammen kommen, selbst wohl erfunden werden, Werth für die

pädagogische Beobachtung haben, und daß auch von diesem Standpuncte aus die von Erwachsenen erfundenen und den Kindern angelehrten Spiele unserer „Kindergärten“ nicht unbedenklich sind, so gewiß, als diese ganze, durch das Bedürfnis freilich hie und da geforderte, uniformirende Beaufsichtigung und Behandlung von Kindern ihr Bedenken hat, welche mit den empfindlichen Keimen ihrer Eigenthümlichkeit erst schüchtern sich hervorwagen, das bedarf hier keiner weiteren Ausführung.

Berufswahl. Der Eintritt in einen Berufskreis ist ein entscheidender Wendepunct im menschlichen Leben, und die Wahl des Berufes darum von der allergrößten Wichtigkeit. Die Frage erscheint um so wichtiger, je schwieriger sie zugleich — und das besonders in unserer verwickelten Zeit — zu lösen ist. Denn die Entscheidung soll zeitig getroffen werden, schon in einer Zeit, in welcher der sich Entscheidende noch nicht reif ist für einen freien und bewußten Entschluß — und dies um so mehr, als die einzelnen Berufsgattungen großentheils jahrelange Vorbildung erfordern. Die individuelle Begabung aber für einen speciellen Beruf giebt sich in den seltensten Fällen frühzeitig kund, und selbst da, wo Neigung und Fähigkeit bei Kindern stark und lebhaft hervortritt, ermöglicht sich daraus noch nicht ein sicherer Schluß auf die künftige Lebensstellung, indem dergleichen Jugendneigungen und Jugendbeschäftigungen in der Regel nur die Berufssphäre in weiterem Sinne andeuten (vgl. d. Art. Beobachtung). Es ist deshalb der Eltern und Pfleger heilige Pflicht, dieser Angelegenheit die eingehendste Sorgfalt und gewissenhafteste Prüfung zu widmen und keinen Schritt darin zu thun, ohne ihn vor Gottes Angesicht erwogen und um Licht von oben gebetet zu haben. Grundfalsch wäre es, dem Kinde allein die Entscheidung zu überlassen: damit würde nur der Laune und der Thorheit, den Einflüsterungen unverständiger Kameraden, den herrschenden Vorurtheilen Thür und Thor geöffnet. Ebenso wenig aber steht die Entscheidung über den Beruf des Kindes ausschließlich den Eltern zu, sondern die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte: je mehr der Knabe zur Selbständigkeit heranreift, desto mehr werden sich die Eltern auf die Leitung beschränken, aber das Recht des Veto werden sie nicht aus den Händen geben. Es ist zunächst ihre Pflicht, die Neigung und Begabung des Kindes sorgfältig zu beobachten und sich mit verständigen Lehrern und Freunden darüber zu berathen, ohne vor dem Kinde viel davon zu reden, wobei eine specielle Begabung für ein gewißes Berufsgebiet nicht mit oberflächlicher Liebhaberei verwechselt werden darf; denn es kommt ja nicht sowohl darauf an, was der Mensch treibe, da dies meist von äußeren Anregungen abhängt, als vielmehr auf die Art und Weise, wie er es angreife und behandle — darin eben liegt seine Eigenthümlichkeit. Mancher klagt auch über verfehlten Lebensberuf, der sich ebenso in irgend einem andern nicht glücklich fühlen würde, weil es ihm an der Gewissenhaftigkeit und Treue fehlt, die vor allem die eigene Schuldigkeit thut und auch bei mangelhaftem Erfolg einen gewißen Lohn in sich trägt. Einer früh sich kundgebenden speciellen Neigung und Befähigung (wie etwa zur Musik) darf man übrigens nicht zu früh zu weiten Spielraum lassen: vielmehr muß zugleich die sittliche Kraft geweckt und gestärkt werden, um Hindernisse zu besiegen, Mühen zu ertragen, und vor Eitelkeit wie vor Oberflächlichkeit und Dilettantismus bewahrt zu bleiben. Ferner muß der Erzieher den Zögling über die verschiedenen Seiten des demselben besonders zusagenden Berufs eingehend belehren (vgl. Belehrung); denn den Knaben zieht vor allem die äußere Erscheinung, der ehrenvolle Rang, die glänzende Uniform u. s. w. an, und der Erzieher hat die Pflicht, ihn auch mit den schwierigeren, mühevolleren Seiten bekannt zu machen; durch dieses Bekanntmachen mit dem wirklichen Inhalt des künftigen Berufes wird zugleich das Motiv der Neigung erhellen, ihre Tiefe und Berechtigung sich deutlicher herausstellen. In der Regel wird wohl in der Jugend Neigung und Befähigung verbunden sein, aber jedenfalls ist auch die letztere sorglichst zu prüfen. Der Gefahr, einen folgenschweren Misgriff zu thun, wird am sichersten dadurch vorgebeugt werden, daß die Entscheidung nicht zu früh getroffen wird, und daß die vorbereitenden Schritte nicht ein zu enges Gebiet ins Auge fassen, sondern mehr auf das, was allgemein bildend und deshalb für jede Berufsart nothwendig ist, der Hauptnachdruck gelegt wird. Gewissenhafte Eltern werden aber insbesondere auch überlegen, wie sich der fragliche Beruf zu der sittlichen Anlage und Beschaffenheit ihres Sohnes verhalte, ob er den besonderen Gefahren und Ver-

suchungen desselben voraussichtlich mit Gottes Hülfe gewachsen sein werde, wie andererseits auch die äußeren Verhältnisse der Eltern nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, insofern die Verfolgung eines Berufes äußere, pecuniäre Mittel, oft vielleicht auch einflußreiche Verbindungen u. dgl. beansprucht. Allerdings wird das große Talent, das Genie sich Bahn brechen und sich durch Armut, Niedrigkeit und Dunkelheit des Namens siegreich hindurch kämpfen, aber die großen Talente sind selten, geniale Naturen noch seltener! Ehrgeiziges Streben, über gesteckte Schranken hinauszugreifen, hat schon manches Lebensglück vernichtet, manche schöne Kraft gebrochen. Ebenso wenig aber darf der Besitz ausreichender Mittel, oder die Nähe und Zugänglichkeit von Bildungsmitteln das Motiv für die Wahl des Berufs werden: das ist zum mindesten ein großes Wagstück und zeugt gleichfalls von einer sehr oberflächlichen Auffassung der Lebens- und Erziehungsaufgabe. Hiebei verdient die Beobachtung erwähnt zu werden, daß Söhne häufig den Beruf des Vaters ergreifen: solche leicht erklärliche Neigung darf nicht zu leicht genommen werden, denn die Erfahrung lehrt auch, daß nicht immer in der Hand des Sohnes die Thätigkeit des Vaters in gleicher Tüchtigkeit und mit gleichem Gedeihen sich fortsetzt. Das Umgekehrte, die Abneigung gegen den Beruf des Vaters, kommt aber ebenso nicht selten vor, hauptsächlich weil manche Väter nur an die Schattenseite ihres Berufes denken. So erscheint denn der so wichtige wie schwierige Act der Berufswahl für den Wählenden der inhaltschwerste Schritt für seine Erdenlaufbahn, als ein Product, bei dem verschiedene Factoren zusammenwirken müßen. Es ist die Pflicht der Eltern, beobachtend, prüfend, leitend, ermunternd, warnend, fördernd sich zu betheiligen, ohne daß darum der Entschluß aufhöre zugleich ein freier Entschluß des Wählenden zu sein. Neigung und intellectuelle, wie sittliche Begabung, die äußern Verhältnisse der Familie in Vermögen, Rang und Beziehungen, die speciellen Anforderungen und die Stellung des in Frage kommenden Berufes unter den betreffenden Zeitverhältnissen, die sich bietenden günstigen Gelegenheiten oder erschwerenden Hindernisse, — alles muß sorglich erwogen, der Entschluß aber jedenfalls nicht zu früh gefaßt werden, damit nicht die Hauptgrundlage der Entscheidung, die Erkenntnis der Neigung und Begabung, für die Berathenden und den Berathenen fehle.

Berufungsurkunde, s. Anstellung.

Beschäftigung. Der Begriff der Beschäftigung steht in der Mitte zwischen Spiel und Arbeit. Arbeit bezeichnet eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete mit Anstrengung verbundene Thätigkeit. Spiel dagegen ist „das, was man zu vergnüglicher Zeitverkürzung treibt," ein äußerer Zweck ist dabei nicht vorhanden, sondern das Spiel ist ganz in sich selbst befriedigt, und auch mit Anstrengung ist es nicht verbunden, wenigstens darf die dabei vorkommende Anstrengung nicht als solche empfunden werden, wenn das Spiel nicht aufhören soll, Spiel zu sein. Die Beschäftigung hat mit der Arbeit gemein, daß auch sie auf einen Zweck gerichtet ist; dagegen nähert sie sich dadurch dem Spiel, daß sie den Begriff eigentlicher Anstrengung ausschließt, und daß sie nicht durch einen besondern Zweck gefordert ist, sondern als eine nützliche Thätigkeit überhaupt ihr Ziel nur in der Uebung der menschlichen Kräfte, oder in der nützlichen Bearbeitung beliebiger Dinge der Außenwelt findet. Darum kann das Spiel zur Beschäftigung werden, wenn es zu einem äußern Zweck unternommen wird. Wenn z. B. der Erzieher dem Kinde, um es von Unarten abzuhalten, ein Spiel aufgiebt, so giebt er ihm damit zunächst eine Beschäftigung, die erst, wenn des Kindes unbefangene Lust daran erwacht, zum eigentlichen Spiele wird. Andererseits kann eine Arbeit, z. B. Gärtnerarbeit, Drechslerarbeit, Buchbinderarbeit u. s. w. zur bloßen Beschäftigung werden, sobald sie nämlich aufhört, eine anstrengende, eigentliche Berufsthätigkeit zu sein. Die Zeit nun, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen; nur auf den Menschen kann der Ausdruck Beschäftigung angewandt werden. Von der größten Wichtigkeit ist es nun aber, daß in dem Kinde früh schon das Bewußtsein geweckt werde, wie träge Ruhe und weichlicher Genuß dem Menschen nicht wohl anstehe, wie er vielmehr bestimmt sei, thätig zu sein und etwas zu leisten. Schon das darf darum der Erzieher nicht dulden, daß der Zögling die Erholung von der Arbeit in absoluter Ruhe suche, statt in Abwechslung der

Thätigkeit. Das träge, blöde, noch ungeschickte Kind muß er selbst zum Spiele anhalten und spielen lehren, bis es das Spiel aus freier Neigung ergreift und aus eigener Kraft fortsetzt, er muß dafür sorgen, daß es wenigstens im Spiele eine Beschäftigung findet (s. o.), wozu dann vor allem nöthig ist, daß das Kind durch die Art des Spiels auch wirklich beschäftigt wird. Das Spielzeug muß ihm nicht so fertig dargeboten werden, daß es dasselbe nur besitzen, müßig bewundern und endlich zerstören kann, sondern seine Thätigkeit muß dadurch angeregt, seine Kraft geübt werden. „Daher," sagt J. Paul, „wird es durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen Umgestalten so glücklich und reich, wie ein Erbprinz, welcher seine geistigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kund thut." Eine Puppe zum Aus- und Ankleiden ist besser, als die schönste ein für allemal fertig geputzte; der Bilderbogen zum Illuminiren besser, als das gemalte Bild. An solche Beschäftigung durch Spiel reihen sich dann spielende Vorübungen für künftige ernste Arbeiten, im Gebrauche der Nadel, des Griffels und der Bleifeder, im Verstehen und Erklären von Bildern u. dergl., sowie kleine Dienstleistungen bei der Arbeit der Erwachsenen, Theilnahme an ihren Spaziergängen, wozu das Kind anzuhalten ist, damit nicht die wachsende Kraft ungeübt bleibe, oder, sich selbst überlassen, auf das Verkehrte gerathe. Ist der Zögling für geordneten Schulunterricht reif geworden, so ziemt ihm auch in den Erholungsstunden eine anhaltendere ernste Beschäftigung, und der Erzieher hat, indem er ihn dazu anleitet, zu verhüten, daß er nicht in träge, gedankenlose und nur zu leicht mit verderblicher Genußsucht sich verbindende Bummelei gerathe, oder ausschließlich der allerentnervendsten Unterhaltung durch bloße Lectüre verfalle. Für das Mädchen bieten sich nützliche Beschäftigungen in Menge dar; aber auch die meisten Knaben werden von selbst eine Neigung verrathen zu Feld- und Gartenarbeit, zu mechanischen Beschäftigungen, zur Anlegung kleiner Sammlungen, namentlich naturhistorischer. Solchen Neigungen muß der Erzieher entgegenkommen und sie leiten; letzteres, damit nicht bei der natürlichen Unerfahrenheit und Ungeschicklichkeit des Zöglings sein an sich löblicher Eifer in mislingenden Versuchen sich verzehre, die ihn von der einen Beschäftigung mismuthig zu einer andern treiben, bis ihm am Ende alle verleidet sind, während er, von erfahrener Beihülfe unterstützt, bald kleiner Erfolge sich wird zu erfreuen haben, die ihn bei dem begonnenen Werke mit Liebe verharren lassen. Eine gehörig geleitete Beschäftigung ist von dem größten pädagogischen Werth, indem durch sie auf eine leichte und angenehme Art die Kenntnisse des Zöglings vermehrt und seine Kräfte geübt werden, auch nicht selten dabei seine besondere Berufsneigung sich offenbart; nicht geringer aber ist auch der Werth der Beschäftigung für die Disciplin anzuschlagen. Wie der Müßiggang aller Laster Anfang ist, so ist die Langeweile die fruchtbare Mutter der meisten Unarten, und in der öffentlichen wie häuslichen Erziehung kann den Kindern manche Strafe und Thräne, den Erziehern viel Verdruß erspart werden durch gehörige Beschäftigung der wachsenden kindlichen Kräfte.

Beschämung ist die Erweckung oder die Verstärkung des Schamgefühls im Gemüth desjenigen, der übel gethan hat, und steht in der Reihe der Zuchtmittel unter den einfacheren und feineren. Der Erzieher sucht damit einen Bundesgenossen für seine Zurechtweisungen in dem natürlichen Herzen des Zöglings selbst, ja in seinem Blut, das in die Wangen strömend jene Röthe erzeugt, welche ein chinesisches Sprüchwort die Morgenröthe der Tugend nennt. Wer sich schämen kann, ist noch nicht aufzugeben. — Kommt das Sich-schämen von selbst, so muß man sich hüten, daß man nicht, während man es bestätigt oder verstärkt, den empfindlicheren Gemüthern zu stark zusetze; solches verschüchtert sie, treibt sie zum Sichverschließen in sich selbst und zur Verbitterung. Es kann sogar am Ort sein, dem Kind, dessen Schamgefühl erwacht ist, die positive Beschämung gänzlich zu ersparen. Dagegen wo das eigene Schamgefühl schlummert, ist es nöthigenfalls mit kräftigen Mitteln zu wecken, die jedoch ebenfalls ihre Grenze an dem Punct haben, da die Schärfe der Zucht anstatt zu schleifen schartig macht.

Man kann schon mit einem Blick beschämen und wenn dieser hinreicht, so ist das Wort nicht mehr nöthig; wo wenige Worte genügen, soll man die Glut des Schamgefühls nicht mit vielen Worten unter Wasser setzen, denn es wirkt in der Regel am

tiefsten, wenn man ihm selbst überläßt, sich im Stillen auszusprechen. Beschämungen, durch welche einer zum Gespötte wird, sind selten anwendbar; denn war der Fehler, um den es sich handelt, ein moralischer, so ist Spotten zu wenig, ist es ein physischer, z. B. da ein Schüler langsam lernt, schwer begreift, so bewirkt das Spotten Entmuthigung; nur bei Schaudeleien und Unachtsamkeiten der Fähigeren, die sich schnell wieder schütteln und aufraffen, mag ein gutmüthiger Spott zuweilen anreizend wirken, und ein Sturzbad über das Haupt des Selbstgefälligen, wenn es sich zu hoch empor hob, wird ebenfalls seinen abkühlenden Dienst thun.

Selbstverständlich muß, wer andere beschämen will, vor eigenem Erröthen sicher sein, und gerade dieses Zuchtmittel hat seinen Rückhalt am wenigsten in der physischen oder socialen Uebermacht des Erziehers, sondern in der Fleckenlosigkeit seines Wandels, in der Lauterkeit und Rechtschaffenheit seines Wesens. Nicht bloß grobe Fehler, auch kleinere Schwächen, Nachläßigkeiten u. dgl. verringern den Eindruck der Persönlichkeit, gegenüber von welcher der Zögling sich scheuen lernen soll, und machen das Gefühl der eigenen Scham stumpfer und matter. Schimpfen und Schlagen wird nicht selten nur als Zuflucht gebraucht, weil jenes feinere Mittel zur Führung einer Seele nicht mehr zu Gebot steht. — Handelt es sich von tiefer liegenden Fehlern, so muß auch die Beschämung darauf angelegt werden, daß sie in die Tiefe und zu der Traurigkeit leitet, welche Reue wirket (2 Kor. 7, 10); dagegen über kleine Versehen ein Bußgefühl verlangen, als wären es Verbrechen, heißt unhaushälterisch mit dem Feuer umgehen und die Wahrhaftigkeit der sittlichen Empfindung gefährden.

Bescheidenheit, Demuth, Sittsamkeit. Bescheidenheit ist eine liebliche Tugend, die Tugend der Mäßigkeit im Urtheil über den eigenen Werth und besonders in der Geltendmachung dieses Werthes andern Personen gegenüber. Der Bescheidene ist nicht vorlaut in Gesellschaften, nicht naseweis im Fragen; er will nicht der Erste sein, drängt sich nicht vor und macht keine übertriebenen Ansprüche; er bittet, wo er vielleicht fordern könnte, er thut Gutes ohne glänzen zu wollen; er ist dankbar auch da, wo andere bloß ihre Schuldigkeit thun; er nimmt sich weder gegen Gleichstehende noch gegen Untergebene zu viel heraus; er prangt nirgends mit seinen Vorzügen und erröthet selbst bei verdientem Lob. Die Bescheidenheit ist mit der Demuth verwandt, und schon eine Tochter der Demuth genannt worden. Unter Demuth verstehen wir nämlich das Gefühl unserer Unvollkommenheit und unserer Unwürdigkeit vor Gott. Sie ist eine ausschließlich religiöse Tugend und äußert sich nur in sofern gegen die Mitmenschen, als sie den Stolz und Hochmuth nicht aufkommen läßt. Sie ist ebenso wenig wie die Bescheidenheit eine Verkennung des eigenen Werthes, eine Unterschätzung dessen, was wir geleistet haben (vgl. 1 Cor. 15, 10 mit Phil. 3, 12). Sie erniedrigt sich nicht über Gebühr und am unrechten Orte, und weiß sich Geltung zu verschaffen, wenn's Zeit ist. Die Selbstherabsetzung, welche sich nicht schwarz genug machen zu können glaubt, ist eine falsche Demuth, meist sogar gerade ein hochmüthiger Anspruch auf besondere Heiligkeit. Auch von Blödigkeit und Schüchternheit (s. d. Art. Blödigkeit) ist die Bescheidenheit wohl zu unterscheiden, und vom Erzieher zu pflegen, nicht zu bekämpfen wie jene. Ein unbescheidener Knabe ist eine widerliche Erscheinung, und ein unbescheidener Jüngling erregt mit seinem kecken und dreisten Auftreten überall Anstoß; ja er verletzt wohl Anstand und Sitte. Vilmar behauptet, „daß es nichts gefährlicheres in der Welt gebe, als hochnasige, von ihrem Wissen und ihrer Bedeutung aufgeschwellte Schüler, und wer in dem Alter des Schülers schon absprechen wolle über die wichtigsten Angelegenheiten, zu deren Erfassung die wohlbenutzte Erfahrung von mehreren Menschenaltern gehöre, der könne nichts anderes werden, als ein Mann der Opposition." Dem ist hinzuzufügen: Wer von Jugend auf gewohnt ist, unbescheidene Wünsche zu hegen, der wird niemals im Leben Befriedigung und daher auch niemals Zufriedenheit finden. Dagegen sagt Gellert von dem Bescheidenen, „daß er mit den Verdiensten des Geistes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne, als andere. Von ihm lasse sich der Unwissende gerne belehren, denn er lehre, als lehrte er nicht. Von ihm lasse sich der Ungesittete gerne erinnern, denn er mildere das Harte des Vorwurfs durch seine Leutseligkeit. Man vertraue sich dem bescheidenen Verdienste gerne an, so wie man sich vor dem stolzen scheue." Döderlein sagt, alle wahre Sittlichkeit ruhe auf der Bescheidenheit, wie

die Frömmigkeit auf der Demuth. In der Bibel wird Demuth und Bescheidenheit oft genug empfohlen; so Phil. 2, 3. Kol. 3, 12. 1 Petri 5, 5. Spr. Sal. 11, 2. Sirach 32, 10. Röm. 12, 3. Besonders erwartet man von der weiblichen Jugend, daß sie bescheiden sei und sich allenthalben lieber aufsuchen lasse, als sich hervordränge. Bei Mädchen wird noch mehr als bei Jünglingen durch Unbescheidenheit die Sittsamkeit verletzt. Man erwartet von ihnen, daß sie bei allen ihren Reden und Handlungen eine gewiße Zurückhaltung beweisen, ein „sittsames Schweigen," wie Schiller in der Braut von Messina sagt. Diese Sittsamkeit zeigt sich bei geselligen Unterhaltungen, bei Vergnügungen, bei der Kleidung in der Vermeidung alles auffallenden, ungewöhnlichen, unanständigen, alles dessen, was die Aufmerksamkeit anderer über Gebühr auf sich ziehen könnte, oder was gegen die gute Sitte verstößt. Sie ist eine Zierde des weiblichen Geschlechtes, wie schon Paulus den jungen Weibern befiehlt, sie sollen „sittig" sein. — In unsern Tagen wird so viel über den Uebermuth der Jugend geklagt; die Klage ist in der That begründet. Verkehrte Unterrichtsmaximen und Unterrichtsmethoden, wie z. B. die von Jacotot, die aus allen alles machen wollte und die Schüler zu vorlautem Urtheilen verleitete, haben die Selbstüberschätzung und somit die Unbescheidenheit befördert. Die Ueberladung unserer Schulen mit Vielerlei, wobei das Viel oft hintangesetzt wurde, und die Uebertreibung in manchen Unterrichtsgegenständen mußten ebenfalls dazu beitragen, den Zustand herbeizuführen, von dem Paulus sagt: „das Wissen bläher auf." Solls anders werden, so ist vor allem Rückkehr zur Demuth erforderlich. Der Zögling werde schon frühe angehalten, dem Herrn zu danken für alles gute, was er empfängt, als für einen unverdienten Beweis von Gottes Barmherzigkeit und Treue (1 Mos. 32, 10.). Man zeige ihm, daß er wie wir alle „ohne Verdienst und Würdigkeit" die göttlichen Wohlthaten erhalten habe, und daß niemand seiner Vorzüge sich rühmen dürfe, da er sie alle von Gott empfangen habe (1 Cor. 4, 7.). Man sorge dafür, daß der Zögling der Unvollkommenheit seiner Leistung sich bewußt werde und bleibe. Darum sei man vorsichtig bei der Austheilung von Lob und suche es namentlich zu verhüten, daß sich der Gelobte nicht besser dünke als seine Kameraden. Man halte in allen Fällen auf gründliches Wissen und versteige sich nicht bei dem Unterrichte über den Gesichtskreis der Jugend; ebensowenig gebe man Aufsätze, Examensfragen und Preisaufgaben, deren Abfassung die Kraft gereifterer Jünglinge und Männer voraussetzt. Niemals darf der Erzieher zugeben, daß sich der Zögling über ältere oder verdiente Personen absprechend äußert; seine Meinungsäußerung müße überhaupt immer mehr das Gepräge der zu suchenden Wahrheit als der gefundenen haben. Von den ersten Lebensjahren an werde das Kind gewöhnt in geziemender Sprache zu bitten, niemals zu fordern. Es sei mäßig in seinen Wünschen und seinen Hoffnungen, und werde nie durch Geschenke übersättigt. Dabei erkenne es stets dankbar an, daß Vater und Mutter mehr an ihm thun, als sie schuldig sind. Es fühle immer, wie es sein ganzes Lebensglück nächst Gott den Eltern schulde. Nimmer erhebe sich das ältere Kind über das jüngere, das begabtere über das minder begabte, das Kind vornehmer Leute über das von niederem Stande. Vor allem aber soll das Kind in dem ganzen Auftreten der Eltern und Lehrer selbst ein lebendiges Vorbild wahrer Bescheidenheit und Demuth erblicken. Alle Ermahnungen und Strafen würden sonst wenig Früchte tragen.

Beschimpfung unterscheidet sich von Beschämung dadurch, daß diese Scham, erstere Schande bewirkt. Es fragt sich, ob sie pädagogisch überhaupt zuläßig sei. Sofern sie Verachtung der Person ausdrückt und Verachtung durch andere mit sich führt, muß man sie verwerfen; denn wer hat das Recht, seinen Nächsten zu verachten? Dagegen giebt es allerdings verächtliche Handlungen und ein schmähliches Verhalten, und diese beim rechten Namen zu nennen ist erlaubte Beschimpfung, wiewohl um genauer zu unterscheiden dies besser als Schelten bezeichnet wird. — Freilich nimmt sich hier der Zorn und das Bedürfnis, kurz und schneidend zu sprechen, die nicht wohl zu billigende Freiheit, das auf die Handlung Gemünzte der Person selbst als bleibende Qualität anzuheften, d. h. Schimpfnamen zu gebrauchen, und schlimm steht es da, wo Erzieher und Lehrer wie betrunkene Fuhrknechte auf die Jugend hineinschreien; thöricht ist es vollends, die körperliche Züchtigung als des Menschen un-

würdig verabscheuen, während man sich keineswegs scheut, das Gemüthsleben durch rohes Schimpfen zu mishandeln. Indessen ist oft auch ein kräftiges Gewitter am Platz, der Zögling muß fühlen lernen, daß er es mit einer Energie zu thun hat und nicht mit einem Schneemann; ja es giebt eine Art von sanftem, süßem Tadeln und Sticheln, das viel peinlicher auf den Zögling wirkt, als ein derbes Wort, gleichwie das Kneipen und Zwicken empfindlicher als die rechten Tatzen genommen wird. — Das Maß, wie weit mit solchen herberen Zuchtmitteln gegangen werden kann, richtet sich nach dem Grundgedanken, daß auch das Strafamt des Erziehers kein in eigenem Recht begründetes, sondern ein anvertrautes ist, und nach der apostolischen Warnung: ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn! (Eph. 6, 4.) Sind unter einer Kinderschaar, in Haus oder Schule, solche, an welchen sich die anderen gerne reiben (Aschenbrödel), so muß der Erzieher desto vorsichtiger im Ausdruck seines Tadels über sie sein. — Ganze Stände, ob hohe oder niedere, und im Sohn den Vater beschimpfen, ist eine große aber leider nicht seltene Roheit.

Beschreibungsbuch, s. Schulacten.

Besoldung. Besoldung nennen wir die Belohnung, welche dem Angestellten (s. d. Art. Anstellung) für seine ordentlichen Dienstleistungen in einer für das Dienstjahr ausgeworfenen und in Terminen zu entrichtenden Gesammtsumme (Aversalsumme) gereicht wird. Die Besoldung ist vorerst — gegenüber den unentgeltlichen Diensten — eine Belohnung der Dienste. Der Staat so wenig als ein Privatmann hat das Recht, die ganze Kraft eines Dieners in Anspruch zu nehmen, ohne dafür für seinen und der Seinigen Unterhalt zu sorgen, und wenn die Lebensarbeit des Staatsbürgers eine öffentliche, gemeinnützige ist, so muß auch die Fürsorge für sein und seiner Familie Auskommen eine öffentliche, vom Staate übernommene sein. Wo der Staat die Dienste des Bürgers nur auf kürzere Zeit, auf ein Jahr, oder auf etliche Stunden des Tags, oder etliche Tage der Woche in Anspruch nimmt, ohne zu verlangen, daß auch die übrige Zeit seinem Dienste gewidmet werde, da können die öffentlichen Diener, auch wenn sie wenig bemittelt sind, unentgeltlich functioniren, wie dies bei Gemeinderäthen, Bürgerdeputirten, Stadtverordneten, Geschworenen 2c. der Fall ist. Wo aber der Staat oder ein Privatmann verlangt, daß der Diener die ganze Kraft seines Lebens und alle Zeit, außer derjenigen, welche zur Erholung nothwendig ist, ihm widme, da verlangt das natürliche Recht, daß der Diener oder Angestellte dafür belohnt werde. Der Arbeiter ist seines Lohnes werth. Das System unentgeltlicher Dienstleistungen der Angestellten oder der Ausbeutung der Kräfte des Einzelnen ohne entsprechende Belohnung liegt aber auch nicht im Interesse des Staats, und die Staatsgewalt muß, wie jeder Arbeitgeber, schon aus Gründen der Klugheit sich gedrungen fühlen, den Angestellten zu belohnen. Die römische Nobilität hat sich für ihre unentgeltlichen Dienstleistungen im Consulat, der Prätur 2c. reichlich bezahlt gemacht auf Kosten des Staats und der Provinzen; die athenischen Strategen, Volksführer und Redner haben dem Vaterland ohne Besoldung gedient, aber sie haben es verrathen und verkauft an Perser, Macedonier und Römer. — Durch die Belohnung ferner, die der Diener für seine Dienste erhält, wird er an das Interesse seines Dienstherrn gefesselt: so bindet die Staatsgewalt den Angestellten, den sie besoldet und befördert. Kümmerliche Belohnung des Besoldeten lockert das Band zwischen Dienstherrn und Diener; in einer Classe von Dienern, welche sich schlecht besoldet und gegenüber von andern Bediensteten zurückgesetzt glauben, setzt sich ein Geist des Unmuths und der Unzufriedenheit fest, welcher in stürmischen Zeiten gefährlich werden kann. Die Dienste des Besoldeten erhalten freilich dadurch den Anstrich des Eigennützigen. Allein der Besoldete wird, wenn er gewissenhaft ist, darum doch nicht zum Miethling und Lohndiener; das Motiv der Pflichterfüllung wird für den gewissenhaften Diener nie der Lohn sein. Aber dieser wird ihm seine Pflichterfüllung erleichtern und ihm die Freudigkeit dazu erhöhen. Ist der Angestellte aber nicht zuerst und allermeist von seinem Gewissen getrieben, so ist die Belohnung und die Aussicht auf deren Erhöhung ein erlaubtes und jedenfalls sehr wirksames Mittel, ihn auf dem Wege der Pflicht zu erhalten und seinen Eifer zu fördern. Bei unentgeltlichen Dienstleistungen können ebensogut unreine Motive mitwirken, wie bei

bezahlten Diensten, und ein unentgeltlich dienender Staatsbeamter kann, wenn er so dienen muß, darum nicht minder ein Miethling sein als ein Besoldeter.

Wenn ferner bemerkt ist, daß Besoldung eine den Angestellten gereichte Belohnung sei, so unterscheiden wir damit die Besoldung von dem Gehalte oder Salär, welcher Ausdruck bei Privatdiensten gebräuchlich ist. Diesen gegenüber ist das Verhältnis eines Angestellten ein dauerndes und festes, daher auch in der Regel mit weiteren Berechtigungen und Vortheilen verbundenes (Ansprüche auf Pension, auf Versorgung der Wittwen und Waisen 2c.), — Vortheile, welche nicht nur über die Dienstzeit, sondern auch über das Leben des Dieners hinausgehen.

Ein weiteres Moment in dem Wesen der Besoldung ist, daß sie dem Angestellten für die ordentlichen Dienstleistungen gereicht wird. Nebenverdienste, die von außerordentlichen Dienstleistungen und zufälligen Verhältnissen sich herschreiben oder als Entschädigung für nothwendigen Amtsaufwand zu betrachten sind, z. B. Hausmiethe, Canzleikosten, Diäten und Reisekosten, persönliche, Alters-, Theurungszulagen, Gebühren, Pferdsrationen, Repräsentationsgelder u. s. w. gehören nicht zur Besoldung.

Wenn ferner gesagt wird, die Besoldung werde in einer Gesammtsumme (Aversum) gereicht, so unterscheidet sich die Besoldung hiedurch von allen denjenigen Arten der Belohnung, welche sich nach der Zahl der Stunden, Tage, Wochen, Monate (Taggeld, Taglohn, Löhnung, Wochenlohn, Monatgeld) oder nach der Zahl der gelieferten Stücke Arbeit (Stücklohn, tantième, Gewinnantheil) bemessen. Bei Bemessung der Besoldung liegen nicht die einzelnen Leistungen, die sinnliche Arbeit und der Zeitaufwand, mit einem Wort, nicht die mechanische Seite der Leistung oder deren Quantität zu Grunde, sondern deren geistige Seite, die Qualität. Die Leistung des Besoldeten wird nach einer allgemeinen Schätzung gewogen und hiernach belohnt. Eine Besoldung wird in der Regel nicht bezahlt oder sollte nicht bezahlt werden für Dienste, zu welchen nichts erfordert wird, als eine gewiße mechanische oder praktische Uebung, für Dienste, welche nur von untergeordneter Bedeutung in der Gesellschaft sind (subalterne), für Dienste endlich, wobei dem Bediensteten nicht viel anvertraut und keine bedeutende Verantwortung auferlegt ist. Solche Diener sollten nach Stücken oder nach Tagen, Wochen, Monaten bezahlt werden. Fällt es doch niemand ein, Kunstwerke der Malerei, Musik, Architektur oder Poesie zu schätzen und zu bezahlen nach der Zeit, welche darauf verwendet worden ist, oder nach der Masse des aufgewendeten Materials, sondern man faßt das Ganze der Leistung ins Auge und bemißt hienach den Werth derselben.

Die Summe nun, welche dem Besoldeten bezahlt wird, ist nicht in der Weise eine Gesammtsumme, daß derselbe ein für allemal für das ganze Geschäft, das er übernimmt, dadurch belohnt würde, sondern diese Summe wird in der Gestalt einer Jahresrente abgereicht und zur Bequemlichkeit der Besoldeten in Terminen, monatlichen, viertel- oder halbjährigen, ausbezahlt, wobei die Bezahlung entweder wie in Preußen Vorausbezahlung für die zu leistenden oder Nachbezahlung für die geleisteten Dienste ist.

Nach diesen allgemeinen Erörterungen gehen wir, unter bestimmter Beziehung auf den Dienst der Schule, über zur Besprechung des Betrags, der Bestandtheile der Besoldung, endlich der Quellen, aus welchen dieselbe zu schöpfen ist.

Der Betrag der Besoldung, scheint es uns, müße nach folgenden allgemeinen Grundsätzen bemessen werden. Die Besoldung soll dem Diener ein Einkommen gewähren, das ihn nicht nur vor Nahrungssorgen sicher stellt, sondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Solches liegt überall im Interesse des Dienstes, insbesondere des öffentlichen. Das Bestreben, ein ungenügendes Einkommen zu verbessern, würde auf allerlei erlaubte und nicht erlaubte Nebenbeschäftigungen führen, welche dem Amt die rechte Kraft entziehen, den Diener öfters bloßstellen und in Versuchung bringen. Wie nahe die letztere Gefahr besonders für den Lehrer liegt, der einerseits durch Geschenke oder andere Begünstigungen der Eltern seiner Schulkinder, durch Privatstunden (s. d. Art.) sein Einkommen leicht verbessern, andererseits auch ebendadurch unvermerkt zu parteiischer Behandlung der Jugend verleitet werden kann, ist leicht einzusehen. Am

allermeisten aber ist eine sorgenfreie Stellung nothwendig, um die rechte Frische und Freudigkeit im Berufe zu erhalten. Gleichwohl war es bis auf die Gegenwart eine allgemeine Beschwerde, daß die Diener der Schule, sowohl der höheren als der niederen, überall schlechter besoldet seien, als andere öffentliche Diener, die ihnen an Rang oder socialer Stellung oder allgemeiner Bildung gleichstehen oder gar untergeordnet sind; erst die neuere Zeit hat hier vieles und großes Unrecht gut zu machen gesucht, wenn auch noch gar manches zu thun übrig bleibt.

Die Besoldung ferner muß nach der socialen Stellung des Beamten bemessen werden. Der Angestellte muß in seinem und seiner Familie äußerem Auftreten gleichen Schritt mit denen halten können, auf welche seine Amtsthätigkeit sich vorzugsweise erstreckt. Wir verlangen nicht, daß ein Schullehrer mit den reichen Bauern oder Gewerbsleuten seiner Gemeinde in seinem äußeren Auftreten gleichen Schritt halte. Aber sein Auskommen soll doch so sein, daß er und die Seinen nicht geringer zu sein scheinen, als die Eltern der meisten Kinder, die er unterrichtet, und daß er nicht von ihrer Gnade und ihren Geschenken abhängig ist. Der Volksschullehrer bei Landgemeinden stehe in Beziehung auf seine Besoldung auf der Höhe seiner Gemeindegenossen von mittlerem Auskommen. Die Höhe des Gehalts hienach zu bestimmen, wird nach allgemeinen volkswirthschaftlichen Grundsätzen nicht schwer sein. Er wird um so leichter in dieser Stellung sich halten, wenn er durch Zutheilung von Ländereien in die Lage gesetzt ist, eine kleine Landwirthschaft zu betreiben. In Städten dagegen soll der Volksschullehrer durch seine Besoldung auf die Höhe gestellt sein, daß er mit dem mittleren Bürgerstande, welchem seine Schüler ihrer großen Mehrzahl nach angehören, gleichen Schritt halten kann. Der Volksschullehrer soll sich durch seine äußere Stellung in die Mitte des Gemeindelebens versetzt sehen. Daher muß gewünscht werden, daß er in Schulangelegenheiten zu den Berathungen der Ortsschulbehörde beigezogen werde, und wir können es dieser seiner Stellung nur angemessen finden, wenn ihm auch unter Voraussetzung höherer Genehmigung solche Gemeindeämter anvertraut werden, deren Verwaltung mit seinem Hauptamte vereinbar ist. Ebenso liegt es in der Natur dieser Stellung, wenn der Schullehrer zu weiterer Fortbildung der Jugend über die Schuljahre hinaus, besonders der Jugend des Gewerbestandes beigezogen werden und seine Kenntnisse im Rechnen, deutscher Sprache, Geographie, vielleicht auch im Zeichnen gemeinnützlich machen kann.

Bei Bestimmung der Besoldungen öffentlicher Diener kommt ferner die Frage über den Umfang und die Bedeutung des Amtes, sowie über den Einfluß, welchen das Dienstalter auf die Besoldungsstufe üben solle, in Betracht.

In der Regel entspricht nun der Umfang und die Bedeutung des Amtes auch der socialen Stellung des Bediensteten, doch ist dies nicht überall der Fall. Bei manchen Militär- und Hofämtern mag die letztere höher stehen als erstere, während von den Dienern der Schule gesagt werden kann, daß ihre sociale Stellung im allgemeinen noch nicht der Bedeutung ihres Amtes entspricht. Wenn wir von dem Umfang des Amtes reden, so denken wir daran, ob das Amt den Angestellten ganz beschäftigt, oder nur einen Theil seiner Zeit in Anspruch nimmt, den übrigen der Privatbeschäftigung frei giebt. Dieser Umstand kommt bei den Schuldienern sehr in Betracht und ist zu beachten einmal bei Fachlehrern, besonders solchen, die es mit Fertigkeiten, Kalligraphie, Turnen oder Uebungen der Kunst, Musik, Zeichnen u. dgl. zu thun haben, sodann bei solchen Volksschullehrern auf dem Lande, deren Schulzeit sich hin und wieder z. B. Sommers nur auf wenige Stunden des Tages beschränkt, so daß sie allerdings durch ihr Schulamt nicht genügend beschäftigt sind und deshalb auch nicht den Gehalt in Anspruch nehmen können, der für einen vollbeschäftigten Dienst dieser Stellung gebührt. Man ist daher darauf bedacht gewesen, durch Gestattung oder Anweisung von Nebengeschäften, welche sich mit ihrem Beruf vereinigen lassen, besonders von Gemeindeämtern, das Amtseinkommen der Schullehrer zu vergrößern, wie denn in Bayern und Sachsen-Weimar die Schullehrer in der Regel Gemeindeschreiber sind, was wir, wie oben bemerkt, der Stellung und dem Berufe der Landschullehrer unter günstigen Verhältnissen angemessen finden. Nicht minder zu empfehlen sind landwirthschaftliche Nebenbeschäftigungen der Schullehrer, Feld- und Garten-

bau, Obstbau, Bienen- und Seidenzucht, deren Betreibung in vielen Ländern von den Behörden den Schullehrern empfohlen ist und welche theilweise einen Gegenstand des Unterrichts in den Schullehrerseminarien bilden. Ganz besonders aber gehören hieher die mit dem Schuldienst gewöhnlich verbundenen Cantor-, Organisten-, Küster-, Glöckner- und Meßnerfunctionen, womit in manchen Gegenden sogar eine Stellvertretung des Pfarrers bei Pfarrvacanzen verbunden ist. Immerhin ist der natürlichste Weg zur Verbesserung des Einkommens nicht gehörig beschäftigter öffentlicher Diener der, daß ihre amtlichen Geschäfte vermehrt werden; denn Anstellung von öffentlichen Dienern, welche nicht vollauf beschäftigt und daher auch nicht genügend bezahlt sind, liegt nicht im Interesse des Staats. Jene Nebenämter aber geben nun dem Lehrer überall hinlängliche Beschäftigung.

Die Bedeutung eines öffentlichen Amtes hängt ab von der Ausdehnung des Gebietes, welches für den Angestellten zur Besorgung ausgeschieden ist, von der Höhe des Standpuncts, den derselbe einzunehmen hat, um das Feld zu übersehen, welches ihm zu bebauen angewiesen ist. Jeder öffentliche Diener hat sich als ein Organ des Gemeinwesens, somit als ein Werkzeug allgemeiner Interessen zu betrachten. Die Schuldiener haben es einerseits mit dem Einzelnen und Besondern, mit den Individuen zu thun, andererseits das Interesse der allgemeinen Bildung zu vertreten. Indem sie die Jugend unterrichten, fördern sie die allgemeine Bildung, welche jedoch auch noch auf andere Weise gefördert werden kann. Es ist lächerlich und verkehrt, wenn man, wie öfters geschieht, die Schulmeister ausschließlich als die Volksbildner bezeichnet. Denn an der Bildung der Völker arbeiten außer den Schullehrern, und weit mehr als diese, die Kirche, Sitte und Herkommen, die Erziehung in den Familien und Werkstätten, die Tagespresse, die Literatur und Kunst, die Verkehrsmittel, der ganze Geist und Ton der Regierung, die Macht des Zeitgeistes. Der dem Schullehrer zu Stadt und Land daran gebührende Antheil beschränkt sich auf den Unterricht in der Schule und den Einfluß, welchen er sich sonst noch auf die Erziehung der Jugend in einer Gemeinde zu sichern weiß. Je größer aber der Antheil der Schule an der Sache der allgemeinen Bildung überhaupt wird, desto mehr steigert sich auch die Bedeutung des Schulamtes (gewöhnliche Volks- und höhere Bildungsschulen), und eben darnach steigert sich auch der Betrag der Besoldung. Es ist natürlich, daß die Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Gemeinden eine geringere Belohnung ansprechen können, als die Lehrer an volkreichen, lebhaften Gemeinden oder in Städten.

Es bleibt uns nun noch übrig, von dem Einfluß zu sprechen, welchen das Dienstalter der Angestellten auf den Betrag der Besoldung ausübt (vgl. auch den Art. Anstellung). Das Dienstalter kann unter Voraussetzung fortwährender Tüchtigkeit des Angestellten seinen Einfluß auf die Erhöhung der Besoldung in gedoppelter Weise äußern, indem der Angestellte dadurch einen gewißen Anspruch auf höheren Gehalt entweder mittelst Versetzung auf eine andere Bedienstung, oder mittelst Einrücken in eine höhere Besoldungsclasse ohne Stellenwechsel erhält. An Letzteres reiht sich an die bei den Schuldienern in Württemberg wie auch im Königreich Sachsen übliche Verleihung von Alterszulagen. Daß das höhere Dienstalter neben vorwurfsfreier Dienstleistung eine Aussicht auf Gehaltsverbesserung eröffne, liegt durchaus im Interesse des öffentlichen Dienstes, wie denn auch der Privatmann seine Diener und Arbeiter durch Aufbesserung ihres Gehalts zu erhalten und aufzumuntern bemüht ist. Es kann aber in dem einen Fall angemessener sein, die Aufbesserung eintreten zu lassen in Folge eines Stellenwechsels, in dem andern aber ohne Stellenwechsel. Beide Wege sind daher offen zu halten. Ist ein öffentlicher Diener auf einer Stelle bewährt, hat er sich in die Verhältnisse hineingelebt, Vertrauen und Auctorität gewonnen, so daß er selbst nur ungerne und nur um sein Einkommen zu verbessern, aus theuer gewordenen Verhältnissen scheiden würde, so sollte die Behörde Bedacht darauf nehmen, einerseits den Diener seinem Amte zu erhalten, andererseits durch Erhöhung seines Gehalts seine Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Hiebei ist allen Interessen Rechnung getragen: die Wünsche des Angestellten werden befriedigt, die Interessen des Dienstes, der bei einem Stellenwechsel in solchem Fall Noth leiden muß, sind gewahrt, und die Kosten, welche stets mit Stellenwechseln für den Staat, die Gemeinde

und den Angestellten verbunden sind, werden erspart.*) Auf der andern Seite aber können die Verhältnisse auch so liegen, daß ein Stellenwechsel erwünscht erscheint. Durch verschiedene Umstände kann die Stellung eines Dieners so geworden sein, daß er einer Veränderung bedarf, daß man glauben muß, er werde anderwärts unter andern Umgebungen, bei einer andern Bevölkerung, vermöge seiner Eigenthümlichkeit besser am Platze, seine Dienste werden dort ersprießlicher sein. Es kann beim Schuldiener das höhere Dienstalter eine Placirung an einer ruhigeren Stelle, an einer nicht aus so verschiedenen Elementen zusammengesetzten, weniger Anstrengung, Lebendigkeit und Energie erfordernden Classe, womit zugleich ein besserer Gehalt verbunden ist, erwünscht sein. Beide genannten Wege einer Verbesserung der Besoldung sollten gerade im Dienste der Schule offen gelassen werden. Liegt es im Interesse des öffentlichen Dienstes, einen Lehrer, welcher einer Verbesserung seines Einkommens würdig und bedürftig ist, auf seiner bisherigen Stelle zu belassen, so sollte er ohne Stellenwechsel in die höhere Besoldungsclasse einrücken können; die Aufbesserung, die ihm gegeben werden muß, würde eine bestimmte etatsmäßige Kasse reichen. Auf diese Weise würde es auch möglich, an eine zur höheren Besoldungsclasse gehörende Stelle einen jüngern Lehrer zu setzen, der vielleicht den Bedürfnissen der Stelle vorzugsweise und mehr als ein älterer gewachsen ist, denselben aber vorerst noch bei seinem jüngeren Dienstalter in einer niederern Besoldungsclasse zu belassen, so daß die hier ersparte Summe anderwärts zur Erhöhung des Gehalts einer Stelle benützt werden könnte. Je mehr der Staat in die Nothwendigkeit kommen wird, bei allen Schulstellen allmählich Subventionen zu leisten, um so leichter wird sich dieses System durchführen lassen. Je mehr aber einzelne Schulen fortfahren werden, durch die Patronate geschützt, ihre Angelegenheiten selbst zu besorgen, aus dem allgemeinen Stellenverband geschieden zu bleiben und eine isolirte Stellung einzunehmen, desto schwieriger wird die Durchführung jenes Systems werden; eben damit werden auch diese Schulen der entschiedenen Vortheile, welche dieses System bietet, verlustig bleiben. Die in Württemberg angeordneten regelmäßigen Alterszulagen, welche nach bestimmten Normen ertheilt werden, können das in Obigem bezeichnete Vorrücken in höhere Besoldungsclassen schon darum nicht ersetzen, weil sie nur widerruflich sind, alle Jahre aufs neue verwilligt werden müßen, eine ständige Verbesserung somit ebensowenig, als ein höheres Anrecht auf Pension oder Versorgung der Hinterbliebenen gewähren.

Bestandtheile der Besoldung. Die Besoldung zerfällt wesentlich in 2 Haupttheile, wovon der eine es übernimmt, für die Nothdurft zu sorgen, der andere, die Arbeit zu honoriren. In ersterer Beziehung soll der Lehrer bei den Schwankungen, denen die Preise für Nahrung, Wohnung, Feuerung und Standesaufwand unterworfen sind, nicht in Noth gerathen, daher muß dieser Theil der Besoldung beweglich gemacht werden, wo es nicht möglich ist, durch Naturalleistungen zu sorgen. Es

---

*) Es mag hier eine Bemerkung über die Umzugskosten und Reiseentschädigungen der Schuldiener eine Stelle finden. Nach allgemeinen Rechtsgrundsätzen werden die Umzugskosten solchen Dienern vergütet, welche ohne ihr Ansuchen und ohne eine Verschuldung auf eine andere Stelle versetzt werden, so weit nämlich eine Beförderung nicht damit verbunden ist. Diese Umzugskosten sollte überall der Staat tragen, da eine solche Versetzung immer nur im Interesse des öffentlichen Dienstes geschieht. Bei Volksschullehrern ist es übrigens in einzelnen Ländern Obliegenheit der Gemeinden, den neu angestellten Lehrer mit seiner Familie und seinem Hausrath bis auf eine gewiße Strecke herbei zu holen. In Nassau, Sachsen-Weimar, Baden, Württemberg ist diese Verpflichtung der Gemeinden nicht anerkannt, und die Lehrer erhalten entweder keine Umzugskosten, oder es werden dieselben aus allgemeinen Hülfs- oder Pensionskassen gewährt, so in Baden. In Württemberg erhalten die unständigen Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer, wenn sie ohne ihr Verschulden und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reiseentschädigung aus Staatsmitteln. Nach unserem Dafürhalten sollte den Gemeinden grundsätzlich diese Last überall abgenommen werden, wo nicht die Gemeinde die Berufung eines neuen Lehrers veranlaßt oder ihn selbst gewählt hat. In letzterem Fall ist es natürlich, daß sie den Gewählten auch herbeiholen, daß sie, wo sie den Abzug bewirken, auch die Kosten des Aufzugs bestreiten. In diesen Verhältnissen ist auch der Ursprung jener Verpflichtung zu suchen. Wo aber den Gemeinden ein Lehrer gesetzt wird, da sollte ihnen die Aufbringung der Umzugskosten erlassen bleiben und der Staat eintreten.

ist an der Hand volkswirthschaftlicher Erfahrungen zu erheben, wie viel zum Unterhalt einer Familie von mittlerer Größe in Beziehung auf jene Bedürfnisse nothwendig ist, und dafür eine entsprechende Entschädigung festzusetzen. Für die Wohnung ist am besten gesorgt, wenn Amtswohnungen beschafft werden, wie das bei den Schuldienern auf dem Lande fast überall der Fall ist. Das fixe Honorar oder der Stammgehalt andererseits soll es dem Diener ermöglichen, mit freudigem Muthe, unabhängigem Sinn und freier Bewegung seinem Berufe nachzugehen. Die Berechnung dieses Honorars ist bedingt durch die Rücksicht theils auf die sociale Stellung des Dieners, theils auf den Umfang und die Bedeutung des Dienstes, soll dabei aber auch den Ansprüchen eines höheren Dienstalters Rechnung tragen.

Es ist hiebei vorausgesetzt, daß das Schulgeld überall von den öffentlichen Kassen und nicht von den Lehrern erhoben und in einer festen Summe bei dem fixen Besoldungstheil eingerechnet würde. (Vgl. übrigens d. Art.: Schulgeld.) So vollkommen gerechtfertigt uns nämlich die Entrichtung eines nach örtlichen Verhältnissen zu regulirenden Schulgeldes erscheint, so sollte doch dieses nur in Beziehung zur Anstalt gesetzt, nirgends aber mit der Person des Lehrers in Verbindung gebracht werden, damit jeder Schein entfernt bleibe, als ob der Lehrer bei dem Abgang oder Eintritt der Schüler mit seinem Nutzen betheiligt sei, und damit den gehässigen und unwürdigen Auftritten gesteuert würde, zu welchen im Kreise der Volksschule besonders das Eintreiben der Ausstände bei den Eltern der Schulkinder Veranlassung giebt.

Was die übrigen Bestandtheile der Schuldienerbesoldungen betrifft, so sind es theils mit dem Schulamt verbundene Nebenbezüge, welche von dem Lehrer erhoben werden, wie Singumgänge, Weihnachts-, Neujahrs-, Confirmanden-, Martini-, Einstands- und Ausstandsgelder, Reihenzüge, Reihentische, welche sämmtlich ausgeschieden und aufgehoben werden sollten, weil sie zu vielerlei Ungleichheiten führen und theilweise den Beruf herabwürdigen. Andere Nebenbezüge, welche nicht unmittelbar vom Schulamt, sondern von den niederen Kirchendiensten herkommen, die mit der Entstehung des Schulamts enge verwachsen und nun mit demselben organisch verbunden sind, von Orgelspielen, Vorsingen beim Gottesdienst, von Handlangerdiensten bei kirchlichen Handlungen sind in das fixe Honorar einzurechnen und können ohne Anstand dem Schullehrer verbleiben. Die bei Casualien eingehenden herkömmlichen Gebühren gehören unter die Nebenbezüge (Accidenzien), welche ebenfalls dem Schullehrer zu belassen sind, ohne bei dem fixen Gehalt in Berechnung zu kommen. Dagegen scheint uns, das Läuten, Kirchenuhrrichten, Kirchenreinigen seien Geschäfte, die dem Schuldiener nicht wohl anstehen, und von anderen Gemeindbegenossen verrichtet werden könnten, wie dafür auch in Württemberg besondere Meßnereigehülfen aufgestellt sind. Diejenigen Nebengeschäfte oder Nebenämter aber, welche zunächst mit dem Schulamt nichts zu thun haben, aber für vereinbar mit demselben gehalten werden, wie z. B. Gemeindebeamtenstellen verschiedener Art, sollten abgesondert vom Schulamt betrachtet und nicht in die Besoldung eingerechnet werden.

Nach allem diesem können wir uns über die Quellen, aus welchen der Gehalt der Schuldiener zu schöpfen ist, kurz fassen. Die Schule, ursprünglich aus Mitteln der Kirche oder der Gemeinden und der Privaten gestiftet, ist zur Staatsanstalt geworden oder doch auf dem besten Wege dazu. Der Staat sorgt für die Bildung der Lehrer und bringt dafür bedeutende Opfer, er stellt die Lehrer entweder unmittelbar an oder behält doch in letzter Instanz deren Anstellung in der Hand (s. d. Art. Anstellung), er übt Fürsorge für die dienstuntüchtigen Lehrer und deren Hinterbliebene, er bestimmt den Gehalt der Lehrer, macht die Gemeinden durch Gesetze verbindlich, bis auf einen gewißen Grad dafür zu sorgen, er trägt endlich theils als Rechtsnachfolger der Kirche einen ansehnlichen Theil der Lehrerbesoldungen, theils schießt er aus den gewöhnlichen Staatsmitteln Gelder zum Unterhalt hoher und niederer Schulen bei, und in allen diesen verschiedenen Beziehungen wird, wer dem Gange der Gesetzgebung mit Aufmerksamkeit folgt, eine fortschreitende Erweiterung der Staatsfürsorge warnehmen. Wir werden uns daher nicht irren, wenn wir, auch abgesehen von den immer größeren Kreisen, welche das Schul- und Unterrichtswesen in dem Leben der modernen Staaten beschreibt, behaupten, daß die Staatsgewalt dem Princip nach längst auch die Besoldung der Lehrer übernommen hätte, wenn die Mittel dazu ihr

zu Gebot stünden und sie für dieselben nicht die Gemeinden und Corporationen fortwährend in Anspruch nehmen müßte. Dermalen hält wenigstens in Frankreich und Deutschland die Staatsgewalt sich für verpflichtet, subsidiarisch einzutreten. Die Subsidien des Staates aber steigern sich in dem Grade, als die Mittel der Gemeinden, sei es infolge der veränderten Unterrichtsbedürfnisse, sei es infolge der durch die Zehent- und Gefällablösung eingetretenen Beschränkung unzulänglich werden. — Die Besoldung der Schuldiener wird dermalen noch aus dreierlei Quellen bezogen, von Privaten, von örtlichen und von Staatskassen. Die erstere Quelle fließt nicht nur in der Gestalt des Schulgelds, sondern auch anderer Gaben, welche den Charakter von Geschenken haben, deren Leistung mehr oder weniger eine freiwillige genannt werden kann. — Das Streben der Gesetzgebung ist jedoch allenthalben darauf gerichtet, den Lehrer, statt auf Privaten, auf öffentliche Kassen anzuweisen und den Geldverkehr mit den Eltern der Schüler abzuschneiden, daher denn auch der Einzug des Schulgeldes fast überall durch den Gemeinderechner zu geschehen hat. Die örtlichen Kassen sind dermalen bei den Lehrerbesoldungen überwiegend betheiligt, doch sind ihre Mittel und Leistungen infolge des außerordentlichen Aufschwungs des Schulwesens in der neueren Zeit immer ungenügender geworden, so daß der Staat nunmehr nicht nur immer häufiger und nachhaltiger mit Subsidien eintreten, sondern ganze Schulen, Anstalten, Seminarien, Convicte vollständig unterhalten muß. — Wie es sich hiemit in Deutschland verhält, so auch in Frankreich; ja selbst England, das seither das Schulwesen ganz als Privatsache zu behandeln gewohnt war, lenkt in die gleiche Bahn ein: es liegt solches offenbar in dem natürlichen Entwicklungsgange der Verhältnisse.

Besoldungsbeschreibung, s. Schulacten.

Besonnenheit, s. Ausgelassenheit.

Besserungsanstalten, s. Rettungshäuser.

Bestätigung, s. Anstellung.

Bestallung, s. Anstellung.

Betten, s. Körperliche Erziehung.

Beurtheilung der Leistungen, s. Aufgaben.

Bewahrschulen, s. Kleinkinderschulen.

Bewegung, s. Körperliche Erziehung.

Bewegungsspiele. Bei jedem Spiele der Jugend sind Seelen- und Leibeskräfte in einer mehr oder weniger muntern Thätigkeit. Aber bald ist die Seele fast allein handelnd, und der Leib bleibt mehr in Ruhe; solche Spiele nennt man deshalb Ruhespiele; bald sind die Bewegungen und Handlungen des Leibes, seine Kraft, Gewandtheit, Sicherheit oder Beweglichkeit das Vorherrschende; für solche hat man den Namen Bewegungsspiele.

Das Spielen spielt in der Jugendzeit eine höchst bedeutende Rolle. Man hat dasselbe in der Pädagogik der früheren Zeit mit großem Unrecht viel zu sehr außer Acht gelassen. Es ist ein unverkennbares Verdienst des Philanthropismus, daß der auch vom Spiele der Jugend mehr Kenntnis genommen und der Pflege desselben eine eingehendere Sorgfalt gewidmet hat. Ist ja doch der Grund des Spielens im Wesen des werdenden Menschen selbst zu suchen und so gut als der Trieb zur Thätigkeit als ein vom Schöpfer gegebener und also göttlich geordneter anzuerkennen.

Schon das junge Thier spielt; die in Fülle vorhandene Lebenskraft ergreift allerlei Gelegenheiten, um sich zu üben, zu stärken, um Festigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Das Leben aber, zu dem der Mensch geschaffen, ist ein unendlich reicheres, als das auch der vollkommensten Thiere; darum ist auch seine Spielzeit eine viel längere und die Art und Zahl seiner Spiele eine unendlich mannigfaltige, aber auch für ihn ist das Spiel etwas von der Natur erfordertes, von seinem Schöpfer vorbedingtes, der Weg zum Ernst.

Spiel und Ernst, das sind die zwei Kreise, in denen das geistige und leibliche Leben des Menschen sich bethätigt. Im früheren Kindesalter fallen diese beiden Kreise noch in eins zusammen. Aller Ernst, alle Arbeit des jungen Kindes ist Spiel; aber alles Spiel des jungen Kindes ist auch hinwiederum Ernst, ist Arbeit, ist Berufs-

erfüllung; denn das Kind ist ein werdender Mensch; Werden, Wachsen, Zunehmen an Kraft, an Geschick, an Fähigkeit und Fertigkeit ist sein nächster Beruf. „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, sagt Jean Paul, sind — ungleich den unsrigen — nichts als die Aeußerungen ernster Thätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern." So hat die Weisheit des Schöpfers, die ihre Lust hat bei den Menschenkindern, den Ernst der Arbeit in die Blumenhülle des Spieles verhüllt. Das Kind ist zuerst ein spielendes und in seinen Spielen fröhliches und seliges Kind, und das Geschäfte der Erziehung ist zunächst nur, diese spielenden Regungen und Bewegungen desselben nicht zu hemmen, sondern möglichst zu fördern durch allerlei der Entwicklungsstufe desselben entsprechendes Spielzeug und andere Handreichung.

Mit der fortgehenden Entwicklung des Kindes zum Bewußtsein werden seine Spiele mannigfaltiger, sie bekommen Gesetz und Regel, aber es tritt auch allgemach eine Scheidung ein zwischen Spiel und Ernst. Das spielende Kind wird von den Erziehern nach und nach zur Arbeit gezogen (vgl. „Arbeit"). Diese erscheint dem Kinde freilich zunächst als etwas ihm noch fremdes, häufig störendes, unbequemes: sie fordert Selbstverleugnung. Die Arbeit ist nun der Ernst; aber das heitere Spiel geht noch immer neben ihm her. Die Kreise des Ernstes und Spieles haben sich geschieden; sie liegen nicht mehr in einander, sondern neben einander und wechseln mit einander ab, und diese Abwechselung ist keine unberechtigte, sondern sicherlich eine gottgewollte und für das wahre Gedeihen nothwendige. Kinder ohne das Salz ernster Arbeit bleiben kindisch, Kinder ohne entsprechende Spiele werden alt vor der Zeit. Einseitige Ascese so wie gutmeinende, aber etwa nicht tiefer blickende Frömmigkeit versieht es manchmal darin, daß sie in den munteren Spielen der Kinder etwas zum Ernste des Christenthums nicht stimmendes, ja etwas sündliches findet, daß sie dem Knaben den Spielplatz, dem Mädchen die Puppe sammt Zugehör möglichst frühe versagt. Wahrhaft christliche Weisheit aber erkennt, daß die Natur im Kinde nicht niedergetreten, sondern mehr und mehr vom Geiste Gottes durchdrungen, erneuert und geheiligt werden soll. — Unsere Christenkinder mögen darum immerhin ihre muntern, wenn nur sonst unschuldigen und guter Ordnung nicht widerstrebenden Spiele treiben; diese werden ihre Herzen dem Ernste christlicher Wahrheit und christlichen Lebens nicht verschließen, eher vielleicht einem gesunden Wachsthum des innern Menschen und seiner Bethätigung im Leben vorarbeiten.

Wie sehr das Spiel der Jugend aus ihrem innersten, eigensten Leben hervorgehe, ergiebt sich auch aus der Beobachtung, daß bei ihr die Kreise des Ernstes und Spieles ihre Rollen nicht selten zu vertauschen scheinen. Das Spiel ist dem Kinde Ernst, so sehr Ernst, daß es oft darüber die ernsthaftesten Dinge, wie Essen, Trinken, Arbeiten vergißt, während es den Ernst der Arbeit als etwas ihm fremdes, seiner Natur aufgedrungenes ansieht und im günstigen Falle eben im Gehorsam treibt. Mit welchem Jubel begrüßen nicht auch die besseren und sonst fleißigen Kinder (und zwar nicht bloß die kleinen!) die Verwandlung einer Lehr- oder Arbeitsstunde in eine Spiel- oder Freistunde! da sind sie reich und glücklich, wie Könige, und solch ein Ausfall an Lern- und Arbeitszeit dünkt ihnen baarer Lebensgewinn! Und mit welchem Eifer, mit welcher Anstrengung, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit liegen nicht echte Kinder ihren Spielen ob! — Aus alle dem sieht man: hier ist das Herz dabei; das Spiel ist ihnen Ernst. So geht das Arbeits- und das Herzensleben neben einander her, das eine im Sollen, das andere im Wollen, und diese Doppelwirthschaft hört nicht auf, als bis der junge Mensch ein gereifter wird, der gelernt hat, von Herzen zu arbeiten, seines ihm gewordenen Lebensberufes mit derselben Lust und Ausdauer zu warten, mit der er in seiner Jugend sein Spiel getrieben. Der Virtuos, der, wie Rückert, „Schwierigkeiten sucht und findet keine", ist ein Spieler. Die getrennten Kreise des Spieles und der Arbeit haben sich in dem göttlich geschulten Virtuosen, dem in Werk und Wegen Gottes geübten Gotteskinde, wieder geeinigt. Das Spiel der Jugend war ihm Weissagung auf das, was kommen sollte. Und dennoch bei aller Versöhnung von Spiel und Ernst in dem christlich gereiften Menschen bleibt ihm ein Sehnen aus dem wenngleich ihm liebgewordenen Joche der auferlegten irdischen Arbeit und Mühe heraus nach einem weiteren, jenseitigen Leben,

das wir, was Innigkeit und Freudigkeit und Seligkeit betrifft, vielleicht mit nichts so treffend als mit der lebensvollen Lust der spielenden Jugend vergleichen können. —

Bei dieser Stellung der Spiele zum Leben der Jugend leuchtet von selbst ein, daß ihnen in der Erziehung alle Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen ist. Spiele sind Spiegel des Charakters für die Jugend, wie sie es sind für die Völker. Die Eigenschaften, durch die man im praktischen Leben namentlich etwas tüchtiges wird und leistet: Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Beharrlichkeit &c., machen sich häufig schon auf dem Spielplatze bemerklich. Ein Knabe, der von ganzem Herzen spielt, trägt in der Regel den Kern eines tüchtigen Charakters in sich; wer herzlos spielt, wird in der Regel nie etwas rechtes in seiner Art.

Wie sie aber den vorhandenen Charakter der Jugend abspiegeln, so sind gute Spiele andererseits auch wieder Bildner desselben. In den Bewegungsspielen namentlich findet sich eine treffliche Schule der Schnelligkeit, Kraft, Biegsamkeit und Gewandtheit des Körpers, der Abhärtung gegen Schmerz und Ungemach, der Uebung der Sinne, der Aufmerksamkeit, der Beobachtung, der Besonnenheit u. dgl.; sie sind die freien Vorübungen für das Leben. Besonders haben die gesellschaftlichen Bewegungsspiele, bei denen sich die Spielenden selbst zum Spielmaterial hergeben, einen großen Werth für das künftige sociale Leben. Jedes gute Spiel hat nämlich Gesetze und Regeln, und je strenger diese eingehalten werden, desto schöner und ergötzlicher ist es. Hier lernt aber Knabe wie Mädchen im Spiele, was ihm für sein späteres Leben eine Grundbedingung seines Glückes wird: die Kunst, sich willig unter ein Gesetz, unter eine höhere Ordnung zu stellen und innerhalb der gegebenen Schranken sich fröhlich zu bewegen; hier lernt der junge Mensch sich verleugnen, für sich und die Seinigen fürchten, hoffen, wagen, streiten und leiden. So wird das Spiel zur Schule für das Leben.

Der Spieltrieb darf jedoch nicht sich selbst überlassen werden, er will gepflegt sein, theils, was die Auswahl der Spiele, theils was ihre Betreibung anlangt. — Es ist unter den unzähligen Spielen, auf welche der Spieltrieb die Jugend schon geführt hat, ein großer Unterschied. Zu verwerfen sind vor allem Spiele mit unsittlichem Gehalt wie die bloßen Geldgewinnspiele, ferner solche, in denen bloße Tändelei oder Zufall die Hauptrolle spielt; ebenso diejenigen Spiele und Spielzeuge, welche wenig oder keine Handlung und Verwandlung von Seiten des spielenden Kindes zulassen (die Kinder reicher Leute sind oft wegen ihrer kostbaren Spielzeuge, die sich eben nur ansehen lassen und sind, wie sie sind, wahrhaft zu bedauern). Je mehr das Spielmaterial dem Spielenden die Möglichkeit läßt, den aus allem alles machenden plastischen Trieb der Jugend zu befriedigen, je vielseitiger der Spielende selbst angeregt und in Thätigkeit versetzt wird, desto zweckmäßiger ist das Spiel. Darum haben denn auch die geselligen Bewegungsspiele einen so großen Vorzug vor allen anderen, weil sie einerseits dem Spieler in dem Mitspielenden selbst ein Spielzeug der beweglichsten und vielseitigsten Art liefern, andererseits Augen und Ohren, Arme und Beine und den ganzen Leib in muntere Thätigkeit setzen und zugleich den Geist in einer beständigen Spannung, Aufmerksamkeit und Uebung erhalten.

Bewegungsspiele sind es auch, die schon bei den Alten eine vorzügliche Pflege erfahren haben. Griechen und Römer wetteiferten darin; das Mittelalter mit seinen ritterlichen Uebungen bot auch der Jugend ein reiches Feld für gesunde Befriedigung ihres Spieltriebes. — Luther schreibt hierüber unter anderem: „Es gefallen mir diese zwei Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musica und Ritterspiel, oder Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen &c., unter welchen das Erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt, das Andere macht feine, geschickte, starke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit.“ An die Stelle der Ritterspiele ist in neuerer Zeit das Turnen getreten. Mit dem Aufkommen des Turnens durch Jahn, das im Grunde ein in System gebrachtes, mannigfach gegliedertes Bewegungsspiel war, trat, vorbereitet durch die Philanthropine, eine Wendung der Dinge ein. Zunächst sammelte sich auf den Turnplätzen die spiellustige Jugend freiwillig, später wurde das Turnen als Theil der Jugenderziehung angesehen und mit allgemeiner Verpflichtung dazu auch in Staatsanstalten eingeführt, wie in Preußen, Bayern, Württemberg. Weil aber auf diese Weise das Turnen als

Schulfach über den Bereich des Spieles hinausgegangen und zu einer Kunst und Schule kräftigender Körperbildung geworden ist, so enthalten wir uns, dieses hier weiter zu verfolgen (s. Leibesübungen). Dagegen sei noch erwähnt, daß unserer Jugend durch das Turnen eine Reihe von Bewegungsspielen neu gebracht oder unter ihr wieder erweckt worden ist, die der sorgfältigsten Pflege von Seiten der Erzieher werth sind.

Gepflegt aber und oft mit aufopfernder, hingebender Liebe gepflegt will auch diese Seite des Jugendlebens werden, wenn es nicht, wie ein sich selbst gelassenes Bäumlein, verkrümmen oder in wilde Schößlinge vergeilen soll. Es sollte keine Schule sein zu Stadt und Land, die nicht ihren Spielplatz hätte und wo die Jugend, mehr oder weniger unter den Augen eines erwachsenen und spielfreundlichen Freundes, ihre Spiele triebe; denn obwohl die Jugend bei ihren Spielen in ihrem Elemente ist, so thut ihr doch eine Ueberwachung, eine oberste Leitung und Hülfe gegen spielverderbende Vorkommnisse gar wohl, und sie ist auch dem Manne, der sich ihrer Spiele annimmt, immer doppelt dankbar. —

Aus der Reihe der zahlreichen Bewegungsspiele, die man in Ballspiele, Kugel-, Scheiben- und Gesellschaftsspiele eintheilen kann, heben wir zum Schlusse einige der empfehlenswerthesten in Kürze aus:

1. Kreisball. Beliebig viele Spieler bilden in gleichmäßigem Abstande mit bezeichneten Plätzen einen Kreis, so weit, daß man von einem Puncte der Peripherie nach dem gegenüberliegenden bequem mit einem nicht zu schweren, ziemlich weichen Balle treffen kann. Es ist ein Krieg aller gegen alle mit dem Bestreben, einen der Mitspielenden um den andern nach den Gesetzen des Spiels in den Kreis zu bringen. Wer sich allein außer demselben erhalten hat, darf alle in den Kreis gebrachten durch Ballwürfe matt oder todt machen; gelingt es ihm, so hat er das Spiel gewonnen. — Der Ball wird zu Anfang von den im Kreise stehenden Personen beliebig zugeworfen. Der erste, der ihn nicht fängt, A, muß in den Kreis. Auf ihn wird nun mittelst des Balles Jagd gemacht, der immer möglichst rasch einem in der Nähe des A stehenden Spieler zugeworfen wird. Fällt ein Wurf und fehlt den A, so muß der Fehlende auch in den Kreis, so daß nun zwei und im gleichen Falle immer weitere in denselben kommen und sich, dem Balle ausweichend, darin tummeln. Wird aber A getroffen, so ergreift er möglichst schnell den Ball, während alle übrigen von ihren Plätzen fortlaufen. Den Ball berührend ruft A: „Halt!" — und alle laufenden stehen, wo sie sind. A wirft nun nach demjenigen, welchen er am ehesten treffen zu können meint; doch darf er das nur vom Kreise aus. Trifft er, so muß der Getroffene zu ihm in den Kreis; fehlt er, so ist die Mühe verloren, alle treten wieder auf ihre Plätze, A wieder in den Kreis und die Jagd auf ihn geht weiter. Sind mehrere im Kreise, so hat immer nur der Getroffene das Recht vor den anderen, nach den Entflohenen zu werfen; doch kann er seinen Wurf auch einem besser Werfenden übertragen. Jeder Mitspieler seiner Partei muß ihm den Ball möglichst schnell in die Hände zu bringen suchen. — Sind alle bis auf einen im Kreis, so umlauft dieser denselben von einem Male zum andern, auch wohl den Kreis durchschneidend, darf aber nur von einem Male aus werfen. Jeder getroffene ist matt oder todt und verläßt den Kreis. Fehlt jener aber, so geht es in oben bezeichneter Weise auf ihn. Macht er alle im Kreise nach einander matt, so ist er Sieger; wird er getroffen, so ist das Spiel verloren. Beim neuen Spiel kommt er zuerst allein in den Kreis. —

Dieses Spiel kann auch schon von jüngeren Knaben gespielt werden und hat auch noch Reiz genug für Jünglinge. Die Spielenden sind in einer beständigen Aufmerksamkeit, Thätigkeit und Spannung, bald jagend, bald gejagt. Angreifen, Ausweichen, schnelle Flucht und schnelle Besonnenheit zum Angriff, scharfe Beobachtung, rechtzeitiges Ergreifen des Vortheils, Schnelligkeit und Gewandtheit im Laufen, Kraft und Sicherheit im Wurfe finden dabei ihre Rechnung.

Zusammengesetzter und schwieriger, aber auch die Besonnenheit und Gewandtheit noch in höherem Maße bildend und deshalb von hohem nnd nachhaltigem Reize für ältere Knaben und Jünglinge ist:

2. das deutsche Ballspiel oder Ballschlagen. Eine hinreichend genaue Beschreibung desselben würde hierorts zu viel Raum einnehmen; darum sei nur hier auf dasselbe als auf ein Kleinod der spielenden männlichen Jugend und, was die nähere Beschreibung betrifft, auf GutsMuths („Spiele zur Uebung und Erholung," neu eingeführt von F. W. Klumpp, S. 54 ff.) verwiesen. — Ein verwandtes Spiel ist der Dreiball.

3. Das englische Cricket oder Thorball verdiente mehr, als bisher geschehen ist, auf deutschem Boden geübt zu werden. In England ist es förmliches Nationalspiel; keine Schule, da es nicht gespielt würde, kein englischer Knabe, der es nicht verstünde und mancher Mann, der sich dessen nicht schämt. Indes würde auch von diesem schönen Spiele eine nähere Beschreibung hier zu weit führen.

Vor allen gesellschaftlichen Spielen aber verdient der Fürst der Jugendspiele, eine Art Schachspiel mit lebenden Figuren, genannt und bekannt und geübt zu werden, wir meinen

4. das Barlaufen. Auch dieses hat in sich so viel nachhaltigen Reiz und solche Mannigfaltigkeit, daß es wochen- und monatelang von einer spieltüchtigen Jugend und selbst vom Manne noch, der sich Jugendfrische bewahrt hat, Tag für Tag gespielt werden kann. In Schwaben ist es unter der Jugend unter dem Namen Obah (au bar) bekannt, da es uns wahrscheinlich von unseren westlichen Nachbarn zugekommen ist. Eine ausführliche Beschreibung giebt Dr. Phil. Wackernagel bei GutsMuths.

Bei dieser Aufführung einzelner Spiele ist hauptsächlich die männliche Jugend berücksichtigt. Auch die weibliche Jugend hat ihre Spiele; der Raum aber verbietet auf sie einzugehen. Wenn in neuerer Zeit auch für diese vieles geschehen ist und geschieht, um ihr den Segen guter Bewegungsspiele zuzuwenden, wenn man, wie z. B. Spieß, Kloß auch das Turnen dem weiblichen Wesen anbequemt und mit der Uebung und Kräftigung des Leibes zugleich die anmuthige Form in Stellung und Bewegung verbindet und das fröhliche Hüpfen, Springen und Tanzen des Mägdleins zu einem sich schön verschlingenden und lösenden Bewegungsspiel kunstmäßig ordnet und veredelt, so dürfte von Seiten einer gesunden Pädagogik in der Hauptsache dagegen nichts einzuwenden sein. Taktvolle Behandlung ist freilich dabei wesentlich.

Bewegungstrieb, s. Thätigkeitstrieb.

Bewußtsein ist nur da vorhanden, wo die Seele sich selbst von demjenigen, was nicht sie selbst ist, unterscheidet, wo sie als Subject sich ein Object gegenüberstellt. Dabei muß natürlich das von uns Verschiedene, außer uns Befindliche irgend wie auf uns wirken, um im Bewußtsein von uns unterschieden werden zu können: dasselbe wird als eine äußere Wirkung auf uns d. h. als eine von unserer eigenen Selbstthätigkeit unabhängige Bestimmung derselben von uns unterschieden; hierin allein besteht der Unterscheidungsgrund zwischen Subject und Object. Alles Bewußtsein setzt daher sowohl eine gewiße Selbstthätigkeit in einem Wesen voraus, als auch eine innere Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen; bei einer bloßen — an sich einfachen, mit sich identischen — Selbstthätigkeit ist kein Bewußtsein möglich. Aber erst, wenn die Seele sich als selbstthätig von sich selbst als receptiv unterscheidet, entsteht das Bewußtsein und kann der ganze Reichthum der mannigfaltigen Vorstellungen entstehen, welche den thatsächlichen Inhalt des Bewußtseins ausmachen.

Das eigentliche Bewußtsein ist deshalb nur da vorhanden, wo die Seele sich zur Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen aufschließt. Dies ist keineswegs in allen Sinnen auf gleiche Weise der Fall, sondern dieselbe gehört erst den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn an. Der Inhalt der Tastempfindung ist nur die Gegenwirkung, der Gegendruck gegen den Druck eines äußeren Körpers, und es wird nur das Verhältnis des ersteren zu letzterem empfunden; in der Geschmacks- und Geruchsempfindung verhält sich das Sinnorgan umbildend, assimilirend zum äußern Stoff, und nur das Verhältnis desselben zu dieser umbildenden Thätigkeit wird empfunden. In beiden Fällen findet keine eigentliche Empfänglichkeit, kein reines Aufnehmen äußerer Einwirkungen statt. Das ist erst bei den höheren Sinnen

der Fall. Bei ihnen tritt, müßen wir sagen, die innere Selbstthätigkeit — wir können sie bestimmt und concret nur als Lebensthätigkeit denken — vor den äußern Einwirkungen zurück, sie giebt alle Gegenwirkung gegen sie, alle umbildende und verändernde Thätigkeit in Beziehung auf sie auf, um sich ihrer selbst sicher und gewiß denselben rein hinzugeben, sie rein in sich aufzunehmen. Wo auf diese Weise die innere auf sich beruhende Selbstthätigkeit, das Leben des Individuums sich den äußern Einwirkungen interesselos hingiebt, wo Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit sich klar und bestimmt scheidet, da entsteht mit dem Bewußtsein unsrer selbst das Bewußtsein unsrer reinen Empfänglichkeit und darin der äußern auf uns geschehenen Wirkungen als solcher, da geht das eigentliche Licht des Bewußtseins in der Scheidung der subjectiven und objectiven Welt auf. Das Bewußtsein der objectiven Welt ist immer das Bewußtsein unserer Empfänglichkeit, das Bewußtsein unserer selbst ist das Bewußtsein unserer Selbstthätigkeit, im letzteren ist das enthalten, was wir Ich nennen. Beides ist nur miteinander gegeben; das Bewußtsein der Gegenstände ist ohne Bewußtsein seiner selbst, ohne Ich nicht möglich, und umgekehrt.

Die niedern Sinne fassen die äußern Einwirkungen bloß in ihrem Verhältnis zur eigenen Selbstthätigkeit, zum Leben auf; nur das Verhältnis beider Glieder, des äußern und des innern wird percipirt, nicht aber jedes Glied für sich im Unterschiede vom andern. Diese Form macht das eigentliche Wesen der Empfindung aus. Dagegen daß jedes der beiden Glieder für sich und mit dem andern percipirt wird, dies stellt sich im Bewußtsein, in der Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven dar. Damit nun aber eine äußere Affection für sich, abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns selbst, zum Bewußtsein komme, wird sie in ihrem Verhältnis zu andern Affectionen aufgefaßt werden müßen; und das Bewußtsein eines Gegenstandes, im Unterschied vom Bewußtsein unserer selbst, ist daher immer die Vorstellung eines räumlichen oder zeitlichen Verhältnisses von Affectionen, wie denn solche eben den höheren Sinnen, dem Gehör- und Gesichtssinn zukommt. Alles, was wir objectiv vorstellen, stellen wir in den Formen von Raum und Zeit vor, d. h. das Bewußtsein der einzelnen Affection bildet sich nie für sich, sondern immer entsteht zugleich das Bewußtsein ihres Verhältnisses zu anderen. Zusammenhang, Verknüpfung mit anderem, Mannigfaltigkeit des Einzelnen im Neben- und Nacheinander ist die Form alles objectiven Bewußtseins. Im Ich aber stellt sich das Subject des Bewußtseins als Einheit dem Object desselben als einem Neben- und Nacheinander von mannigfaltigen Wirkungen auf uns gegenüber; darin vollzieht sich die Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven; und ohne Vorstellung einer objectiven Welt in Raum und Zeit giebt es kein Ich, aber auch umgekehrt giebt es ohne Ich keine solche Vorstellung. Im Acte des Bewußtseins umfaßt der Mensch sich selbst und die äußere Welt, und hat an beidem immer einen realen Inhalt.

Das Bewußtsein aber, welches in Einem Acte das Bewußtsein seiner selbst und der von uns verschiedenen Gegenstände ist, wird diese Differenz immer auszugleichen suchen, damit im Bewußtsein, in der Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein seiner selbst sich vollziehe; es wird sich im Selbstbewußtsein mit den Vorstellungen das Bewußtsein seiner selbst als durch ihre Gegenstände gefördert oder gehemmt im Gefühle, im Begehren verknüpfen, und erst in diesem objectiven Bewußtsein seiner selbst, in welchem das Bewußtsein seiner selbst in die objective Vorstellung der Gegenstände herausgetreten ist, kommt das, was wir Ich nennen, zu seiner vollen Entwicklung. Denn es entsteht dann erst eigentlich die Vorstellung seiner selbst, nur daß diese nicht abstract, sondern sehr concret an den wirklichen Gegenständen im Bewußtsein von uns selbst als durch diese gefördert oder gehemmt zu Stande kommt. Es ist klar, daß eine solche objective Vorstellung seiner selbst eben vorzugsweise in der Vorstellung anderer Menschen sich vollzieht, weil diese mehr als alles andere fördernd oder störend auf uns einwirken können. Das Selbstbewußtsein und damit das Ich entwickelt sich daher in der menschlichen Gemeinschaft in Liebe und Haß gegen andere und wir dürfen sagen, mehr in Liebe als in Haß, weil die ungehemmte Vorstellung unserer selbst in andern doch nur da vorhanden ist, wo die andern sich fördernd zu uns verhalten, sowie sie sich darin vollzieht, daß wir selbst auf andere fördernd einwirken; auch diese Liebe zu andern entsteht aus dem Streben, in der

Vorstellung anderer zum Bewußtsein seiner selbst zu gelangen, und sie genügt diesem Streben. So haben die sittlichen Verhältnisse im Selbstbewußtsein ihre Quelle.

Versuchen wir noch die Anwendung dieser Begriffe auf die wirkliche Entwicklung des Bewußtseins im Menschen. Unzweifelhaft schließt sich dieselbe an die Entwicklung der Sinnesthätigkeit, und zwar der Thätigkeit der höheren Sinne an. Es ist dabei bemerkenswerth, daß beim Menschen die niederen Sinne nicht schon eine gewiße Entwicklung erreicht haben, ehe die höheren in ihre Thätigkeit eintreten, wie dies wohl bei den Thieren der Fall ist; sondern von vorneherein erscheinen jene beim Menschen den letzteren untergeordnet. Es drückt sich schon darin der höhere Beruf des Menschen zur geistigen, freien Bewußtseinsthätigkeit aus, welche nicht bloß den Zwecken des leiblichen Lebens dient. Wenn die niederen Sinne vor der Entwicklung der höheren eine gewiße Stärke erreichen würden, so würden diese jenen doch immer untergeordnet bleiben. Die höhere geistige Anlage des Menschen beruht wesentlich darauf, daß das Bewußtsein bei ihm nicht an die Sphäre der Empfindung gebunden ist, sondern an der frühen Kräftigkeit der höheren Sinne ein freies Organ seiner Entwicklung hat. Die reine Lust am Sehen und Hören, der ungemeine immer frische Reiz, welchen Farben und Töne auf das Kind ausüben, zeigen, wie das Bewußtsein in ihm in einer kräftigen Entwicklung begriffen ist; und bedenken wir dabei, welchen Reiz insbesondere die menschliche Gestalt, der Ton der menschlichen Stimme, — sie scheinen in der That der adäquate Gegenstand seines Gesichts- und Gehörsinns zu sein — auf das Kind ausübt, so sehen wir, wie der Trieb der menschlichen Seele, im Bewußtsein aus sich herauszugehen, und Aeußeres als solches in sich aufzunehmen, schon frühe die menschliche Gemeinschaft stiftet, und die Quelle sittlicher Verhältnisse ist. Der große Reiz, welchen Töne, die Töne der menschlichen Stimme für das Kind haben, liegt der (wenn die ersten Anfänge überwunden sind, außerordentlichen) Leichtigkeit zu Grunde, mit welcher sie die Sprache lernen.

Eben dieses Sprechenlernen der Kinder beweist aber auch, wie sie schon frühe die Warnehmungen, die Vorstellungen objectiver räumlicher und zeitlicher Verhältnisse, welche sie bilden, sich aneignen, mit dem Bewußtsein ihrer selbst verknüpfen, um nun in der Anwendung der Worte auf die entsprechenden Gegenstände ihre Vorstellungen, die sie haben, in den Warnehmungen zu reproduciren. Und abgesehen davon, daß überhaupt mit dem im Sehen und Hören sich bildenden Bewußtsein von Gegenständen zugleich das Bewußtsein ihrer selbst sich bilden muß, so tritt ganz entschieden mit diesen Reproductionen das Ichbewußtsein hervor, und leicht möchte man an der Freude, die sie an solchen Reproductionen, an dem Wiedererkennen ihrer Vorstellungen in den Warnehmungen, an ihrer Fähigkeit, die Gegenstände zu benennen, haben, erkennen, wie darin das Bewußtsein ihrer selbst, das Bewußtsein, daß sie im Besitz dieser Vorstellungen sind, sich vollzieht. Bedeutsam für die Entwicklung des Ichbewußtseins ist daher die gewohnte Umgebung, das Zusammenwohnen mit den Eltern, Geschwistern, und sittliche Verhältnisse sind die Basis der psychischen Entwicklung des Kindes. Natürlich müßen die Kinder dieses Bewußtsein ihrer selbst haben, ehe sie das Wort dafür mit der Sprache lernen.

In diesem Zusammenleben des Kindes mit andern verschmilzt das Bewußtsein seiner selbst mit dem Bewußtsein der andern, welches ursprünglich auf dem gewöhnlichen Wege der Sinnesthätigkeit entsteht, zu einer so festen Verbindung, daß das eine sich von dem andern nicht mehr trennen läßt, und mit der Vorstellung der andern verknüpft sich die Vorstellung seiner selbst, worin, wie gesagt, das Ich erst zu seiner vollen Entwicklung kommt, in der vielfachen, stetig fortdauernden Förderung, mitunter auch Hemmung der eigenen Willkür durch dieselben, wobei denn der Entwicklungstrieb des Selbstbewußtseins sich auch in dem Streben kund giebt, auf die andern zurückzuwirken, ihnen zu dienen, und wohl auch sie zu meistern, um darin sich selbst in andern gegenständlich zu werden. Die psychische Entwicklung des Kindes, die Entwicklung der Function des Bewußtseins ist daher, dürfen wir sagen, durchgängig durch die menschliche Gemeinschaft bestimmt; seine Sinne, welche die Organe des Bewußtseins sind, müßten verkümmern, wenn sie nicht an der menschlichen Gestalt, der menschlichen Stimme ihr adäquates Object finden würden; seine Fähigkeit, Vorstellungen festzuhalten und zu reproduciren, stellt sich wesentlich in der Aneignung der

Sprache dar, und ist durch diese wesentlich bedingt und gebunden; sein Selbstbewußtsein ist unmittelbar nur in der Gemeinschaft mit andern möglich: nur in diesem Boden wächst und gedeiht die Seele des Kindes. Was aber die Form seines Bewußtseins gegenüber von der später sich entwickelnden charakterisirt, das ist das gänzliche Aufgehen in dem Moment der Gegenwart, wornach es sich mit völliger Unbefangenheit eben nur den gerade entstehenden Impulsen hingiebt, ich möchte sagen, die Zwecklosigkeit seines Lebens. Die unmittelbare Empfindung ist es, von der es bestimmt wird; es ist in ihm noch kein Bruch eingetreten zwischen einem constanten Inhalt des Bewußtseins und den immer erst entstehenden Eindrücken, welche für es fast immer den ganzen Reiz und die ganze Frische neuer Eindrücke haben; es hat nicht die Vorstellung von Aufgaben, von Zwecken, die über den Moment hinausreichen, welche die gegenwärtigen Impulse sich unterordnen. Wenn dem Kinde solche Aufgaben gegeben, wenn ihm Zwecke vorgeschrieben werden, so wird es in eine wesentlich höhere Stufe erhoben, die eigentliche Erziehung beginnt, damit es allmählich lerne, sich selbst Zwecke zu setzen, durch diese die unmittelbar entstehenden Antriebe zu beherrschen, und den veränderlichen Inhalt des Bewußtseins, in welchem die Seele des Kindes aufgeht, einem constanten Inhalt unterzuordnen.

Bezirksschule, s. Schulbezirk.

Bezirksschulinspectorat, s. Schulregiment.

Bibel, nach dem griechischen biblia, d. h. die Bücher, die Sammlung derjenigen Schriften des alten und neuen Bundes, welche nach dem von Anfang überlieferten Zeugnisse der Kirche als unbedingt reine und mustergültige Darstellung der seligmachenden Wahrheit anzusehen sind. — Wenn das Gedeihen der pädagogischen Thätigkeit einestheils wesentlich davon abhängt, daß der Erzieher und Lehrer den Menschen als den Gegenstand seines Wirkens nach seiner ewigen Seite erkannt hat: so ist es anderntheils von keinem geringeren Belange, daß er die Mittel der Erziehung und Bildung einer menschlichen Persönlichkeit vom rechten Standpuncte aus überschaut und im Stand ist, alles was zur Förderung seines Zweckes dienen kann und alles in der rechten Ordnung zu gebrauchen. Diesen Standpunct findet er einzig und allein in der Bibel. Aus der persönlichen Lebensmittheilung, durch welche das menschgewordene göttliche Wort sich selbst wieder in den von ihm zuerst ergriffenen und umgewandelten Menschen offenbarte, ist jene Gesammtheit von Wahrheitszeugnissen entstanden, deren erste, reine und vollkommene, schlechthin musterhafte Darstellung, die heilige Schrift, gleichfalls mit dem Namen des Wortes Gottes bezeichnet und über alle anderen Offenbarungen des Geistes, auch des göttlichen (z. B. in der Natur), hervorgehoben wird. Die Schrift ist daher im eigentlichsten Sinne ein Theil der persönlichen Lebensoffenbarungen Gottes und hat darum nicht bloß auf die Gottesbegriffe der Menschheit und zwar ohne Unterschied der Nationalität eine durchaus befreiende, belebende und veredelnde Wirkung ausgeübt, sondern auch jedem anderweitigen Bildungselemente des Geistes zum Anhalt und Mittelpuncte gedient. Dieses Verhältnis zeigt sich am auffallendsten in der Thatsache, daß dieselben Völker, auf deren Geisteserzeugnissen die schöne menschliche Bildung der heutigen Zeit ruht, aus dem Zerfall ihres eigenen geistigen, sittlichen und religiösen Lebens nicht durch ihre nationale Literatur, sondern durch die h. Schrift errettet, in eine völlig neue Bahn der Geistesthätigkeit gebracht und zu einer bisher in der Welt beispiellosen Höhe des Einflusses auf andere Nationen erhoben worden sind. Von da an knüpft sich die ganze Weltgeschichte an die Ideen, welche der h. Schrift entnommen und durch die Kirche nur weiter gebildet zum Gegenstande der Missionspredigt gemacht wurden. Die Geschichte der Kirche weist es nach, daß auch diejenigen Wissenschaften, die in späterer Zeit aus der Verbindung mit der Schrift ganz herausgetreten sind, wie z. B. die Rechtswissenschaft und Arzneikunde, zuerst mit Hülfe der Schrift ihre neuen, der christlichen Civilisation entsprechenden Wege gehen lernten. Die Wiedererweckung der classischen Studien im Mittelalter ist durch die Kreuzzüge vermittelt; diese selbst aber sind nur eine Wirkung des neu auflebenden Interesses an den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte. Die großen Bewegungen, durch welche die Reformation vorbereitet wurde, wie diese selbst, sind urkundlich durch nichts anderes als durch das Studium der Schrift entstanden, und diese ist somit auch die Ursache davon,

daß nun die germanischen Völkerschaften, Deutschland insbesondere, einen geistigen Einfluß auf die Cultur der Welt auszuüben anfiengen, der nur in dem seinesgleichen hat, was man zuvor in der Geschichte der römischen Nation beobachtet hatte. Ueberdies hat sie in gewißer Hinsicht die Stelle selbst der humanistischen Bildungsquellen vertreten. Sie ist seit den Zeiten der Reformation durch die Lutherübersetzung die Sprachbildnerin des deutschen Volkes geworden und beweist sich als solche noch heutigen Tages in dem Grade, daß selbst Männer wie Goethe bekannten, aus ihr ihre beste Kenntnis der deutschen Sprache geschöpft zu haben. Ebenso gilt in England und Frankreich die reformatorische Schriftübersetzung als die kräftige Wurzel der neueren Sprachentwicklung dieser Völker. Die hohe Blüte des Gewerbfleißes, des Handels, sowie die Menge ausgezeichneter und höchst folgenreicher Erfindungen auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften, welche unter den protestantischen Nationen mehr als anderswo zu Tage gekommen sind, zeugen von der ungemeinen Kraft geistiger Belebung und Veredlung, welche in dem Worte Gottes enthalten ist. Unbefangenen Beobachtern der menschlichen Natur fällt die seltene geistige Empfänglichkeit und Denkfähigkeit auf, durch welche sich fleißige Bibelleser der niederen Stände nicht nur über ihre Standesgenossen, sondern sogar über die allgemeine Bildungsstufe höherer Stände erheben und bei welcher sie durch die Ursprünglichkeit ihrer Gedanken die Geistesstufe gebildeter Philosophen erreichen, während sie nach Klarheit und praktischer Tiefe dieselben noch überragen.

Zu dieser Geschichte, welche die biblische Literatur hinter sich hat, kommt, daß überhaupt alle diejenigen Kennzeichen, die man sonst von einem ausgezeichneten schriftstellerischen Producte erwartet, auf die Schrift in ausgedehntestem Maße Anwendung finden. Ihre Ausbreitung nimmt mit jeder Periode der Geschichte zu, und der Bedarf berechnet sich jährlich nach Millionen von Exemplaren — so daß sie schon in gewerblicher Beziehung eine merkwürdige Erscheinung heißen muß. In alle Sprachen der Welt findet sie Eingang, und gerade in gegenwärtiger Zeit ist sie die einzige Ursache von der geistigen Erweckung unzähliger, bisher unbekannter Sprachen — für die Philologie ein ganz außerordentliches Moment, zumal da sich daran zugleich der großartige Gedanke geknüpft hat, ein für alle Nationen gemeinsames Alphabet zu erfinden.

Zieht man ferner ihren Inhalt und die Art ihrer Darstellung in näheren Betracht, abgesehen von dem besondern Zwecke, dem sie dient, so ist sie auch in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art. Der erhabene Geist des mosaischen Gesetzes fand seine Bewunderer unter den heidnischen Griechen und Römern; Philosophen wie Rousseau gestanden, daß die Majestät der Schrift sie in Staunen versetze. Nicht wenige der größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur, ein Cuvier, Newton, Bonnet, Boerhave, Leibnitz, beugten sich vor den unermeßlichen Schätzen philosophischer und naturwissenschaftlicher Gedanken, die in ihr liegen. Bernoulli, einer der größten Mathematiker, bereute am Ende seines Lebens, daß er so viele Zeit den Wissenschaften und so wenig Stunden der Religion gewidmet hatte, und gab seinen Zuhörern den Rath, sich an das Wort Gottes zu halten. Albrecht von Haller, sein großer Schüler, ein Mann, der viele Tausende von Büchern gelesen hatte und die gegen das Evangelium gerichteten Schriften beinahe alle aus eigenem Studium kannte, giebt diesen das Zeugniß, daß sie nicht einmal die Worte der Schrift in ihrer äußeren Bedeutung gefaßt, noch auch Kenntnis der Natur genug besessen, um über ihren Inhalt ein Urtheil zu fällen. Humboldt (Kosmos, Bd. 2, S. 44 ff.) bewundert die erhabene Darstellung des Kosmos im 104. Psalm und das Buch Hiob, besonders die tiefgreifenden, noch jetzt ungelösten physikalischen Fragen des 37. Capitels. Goethe findet im Buche Ruth „das Lieblichste, was uns episch und idyllisch überliefert worden ist."

Alle solche Betrachtungen der Schrift vom menschlichen Standpuncte aus sind freilich nicht hinreichend, ihre wahre Bedeutung für die Menschheit ins Licht zu setzen, da sie, wie Johannes v. Müller von den Psalmen sagt (Allgem. Geschichten, I. S. 447), „weniger zur Lust, weniger für Witz, als aus Herzensdrang oder in hoher Begeisterung, und nicht sowohl für müßige Kenner, als für das Bedürfnis vielversuchter Männer geschrieben ist." Auch dem ernsten Bewun-

derer und Forscher entzieht sich das Innerste ihrer Offenbarungen, wenn ihm der Schlüssel dazu fehlt, der lediglich in dem Drange eines angefochtenen Gewissens und in dem lebendig gewordenen Bedürfnisse nach der persönlichen, erlösenden und heiligenden Gemeinschaft mit Gott zu finden und von der geistigen Höhe, die ein Mensch einnimmt, schlechthin unabhängig ist. Die Bibel ist Gottes Wort als die unbedingt vollkommene und ausreichende Mittheilung des göttlichen Geistes an den Menschengeist in Geschichte und Lehre. Sie ist die Geschichte Gottes und der Welt von Anfang an bis zu Ende in bewunderswerther Kürze, Einfalt, Kraft und Klarheit dargestellt, allseitig genug, um jeder Thätigkeit, die zum Wesen des Geistes gehört, der Wissenschaft von Gott, von der Welt, von der Menschheit, von den Sitten und Rechten der letzteren, wie auch der Kunst (zunächst in ihrer höchsten Sphäre, der Poesie) einen lebendigen Anstoß zu geben, und weit genug, um jeder wahrheitsgemäßen Forschung noch Raum zu freier Bewegung zu lassen. Ihr Grundgedanke: das vollendete Reich Gottes auf Erden, bezeichnet das höchste und umfassendste Ziel des menschlichen Strebens in Staat und Kirche. Ihre Lehren von dem unbedingten Werthe des einzelnen Menschen, von der ursprünglichen Vollkommenheit desselben, von dem Verluste dieser Vollkommenheit durch die Sünde, von der Fähigkeit der menschlichen Natur zur Wiederherstellung in den ehemaligen Stand, von der Erscheinung einer schlechthin vollkommenen (idealen) menschlichen Persönlichkeit in Jesu von Nazareth, und der in ihm bereits principiell vollzogenen Einigung Gottes mit der Menschheit, von der Aufhebung des Zwiespaltes zwischen der Menschheit und Gott durch das stellvertretende Leiden des Gottmenschen, von dem Beginne einer neuen, geistig-leiblichen Weltschöpfung, deren Anfangspunct seine Auferstehung war, von dem vertrauensvollen, selbstthätigen Anschlusse an diese ideale Persönlichkeit, in welchem die Bedingung der gleichen Idealität für alle Menschen liegt, ihre Aussprüche über Wissen und Gewissen, Zucht und Strafe, Lehre und Leben enthalten ebensosehr die Grundlinien der göttlichen Erziehungsthätigkeit in Hinsicht der ganzen Menschheit, wie sie zugleich das wesentlichste Mittel sind, durch welche dieselbe bisher ausgeübt wurde und ferner wird ausgeübt werden. Ihre Weissagungen endlich von dem Ziele aller jener göttlichen Einwirkungen, der Herstellung eines die ganze Welt umfassenden vollkommenen Friedensreiches entsprechen so sehr den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Natur, daß gerade die der h. Schrift feindseligsten Umwälzungen in dem Leben der christlichen Völker diesen Gedanken, obwohl in verzerrter Gestalt, am meisten hervorgekehrt haben.

Aus alle dem erhellt nun die absolute Wichtigkeit der Bibel für die Pädagogik. Was das Hauptbildungs- und Erziehungsmittel des gesammten Menschengeschlechtes ist, das muß offenbar diese Stelle auch bei den einzelnen Menschen behaupten. Indem der christliche Pädagog sich das Ziel steckt, an dem Kinde zur Herstellung der idealen Menschheit nach dem Muster der Persönlichkeit Christi mitzuwirken und dasselbe zu diesem Zwecke in die unmittelbare Verbindung mit Christo selbst zu bringen: wird er es vor allem darauf anlegen, das Kind mit der Bibel als dem Urquell des lauteren und untrüglichen göttlichen Wortes bekannt zu machen und ihm den selbständigen Gebrauch derselben je eher je lieber möglich zu machen. Er wird das Kind daran gewöhnen, die h. Schrift, noch ehe es dieselbe zu eigener Belehrung in die Hand nehmen kann, als Wort Gottes im besonderen Sinne zu verehren. Zu diesen Zwecken eignet sich vor allem andern die lebendige Mittheilung ausgewählter biblischer Geschichten des Alten wie des Neuen Testaments, vornehmlich der Lebensgeschichte Jesu, sodann die Hinweisung auf die einfachen, kurzen Sitten- und Sinnsprüche der Schrift, die der kindlichen Fassungskraft in so hohem Grade angemessen sind, und endlich die ausdrückliche Berufung auf die h. Schrift bei jeder sittlichen Vorschrift, Ermunterung, Mahnung, Rüge. Das mit dem täglichen Hausgottesdienste verbundene Bibellesen wird dem Kinde zugleich von zarter Jugend an den Eindruck von der Unentbehrlichkeit der Bibel für das tägliche Leben beibringen, und besonders wird die erbauliche Wirkung solcher Bibelstücke, deren Inhalt ihm bereits durch Erzählungen bekannt geworden ist, oder in denen es die ihm lieb gewordenen Sprüche und Gebete wieder findet, eine nachhaltige sein. Bei dem Ueber-

gange aus der bloß häuslichen Erziehung in die Schule ist derselbe Weg von dem Lehrer einzuhalten. Von dem Augenblick an, wo das Kind zusammenhängende Sätze zu lesen und zu fassen im Stande ist, ist die Bibel täglich, wenn auch in den ersten Jahren nur in einem Auszug zu treiben; die Mittel- und Oberclassen der Volksschule lesen zuerst das N. Testament, dann auch das Alte — nicht vollständig, sondern nach einer gewißen Auswahl (siehe „Bibellesen"), und damit sind ganz kurze zum Verständnis dienende Erläuterungen zu verbinden. Ausführlichere Erläuterungen sind Gegenstand des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und der gottesdienstlichen Bibelstunden.

Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige Bekanntschaft mit den historisch und dogmatisch wichtigsten Abschnitten der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Wiederholen und durch regelmäßige Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen, und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch. Dem Eindringen in den Geist der h. Schrift leistet das Auswendiglernen ganzer Psalmen und sonst ausgewählter Bibelabschnitte einen nicht zu verkennenden Vorschub. Gesunde Bibelcommentare, wie die bekannten von Dächsel, Gerlach, Lisko, die trefflichen Bibelstunden von Gerok und Besser, für eine umsichtige Behandlung dieses wichtigsten aller Lehrgegenstände unentbehrlich, werden dem Vortrage des Lehrers den rechten Gedankeninhalt verleihen, und als ein nicht zu verachtendes Hülfsmittel, zumal für das Haus und die Kleinkinderschule mögen endlich noch gute biblische Bilder genannt werden, wie sie die neueste Zeit zu Tage gefördert hat (das classische Werk von J. Schnorr). — Außer der biblischen Unterrichtsstunde fällt übrigens ein Hauptgewicht auf die täglichen Andachten zum Beginn der Schule, die in Gesang, Bibellesen und Gebet zu bestehen haben, nur daß hier das Bibellesen kein unterrichtliches, sondern in erster Linie ein erbauliches sein und im Anschluß an einen gediegenen, bewährten Bibellesezettel, der im Lauf von 2—3 Jahren die ganze Bibel zu durchlesen ermöglicht, geleitet werden sollte. Wird in der Schulandacht mit christlichem Ernst und innerer Theilnahme des Herzens das Wort Gottes gelesen, so wird auch das unterrichtliche Lesen desto fruchtbarer und die Bekanntschaft der Kinder mit der ganzen Bibel zu erreichen sein. — Bezüglich des Religionsunterrichts von Seiten des Geistlichen verweisen wir auf „Religionsunterricht".

Wenn wir aber von dem erbaulichen Elemente geredet haben, so verstehen wir darunter keineswegs bloß die Anregung des Gemüths, die Weckung religiöser Gefühle, sondern wir erwarten von der Bibellesestunde einen bestimmenden Einfluß auf den Willen, auf das Gewissen der Zöglinge, auf ihre Stellung zu Gott, zu sich selbst, zu andern Menschen, zur Creatur überhaupt, denn die Bibel ist das erste und wesentlichste Mittel zur Person- und Charakterbildung. Der Lehrer und Erzieher muß es darauf anlegen, das Herz seiner Zöglinge für jene blitzartigen Wirkungen empfänglich zu machen, mit welchen das Wort der Schrift bald da bald dort in die Seelen einschlägt, und durch welche sie dem innern Leben jene völlig veränderte Richtung giebt, die man Bekehrung nennt; doch hat er es nicht auf solche Wirkungen allein anzulegen, vielmehr die langsamen und stillen Erfolge des Unterrichts im Worte Gottes ebenso hoch anzuschlagen, und vor allem darauf zu sehen, daß dasselbe an ihm selbst gewirkt habe, was es an den Kinderseelen wirken soll. Aber eben da die Bibel das wesentliche Mittel zur Charakterbildung ist, kommt ihr die Fähigkeit wie das Recht zu dem Anspruche zu, Centrum der gesammten geistigen und sittlichen Bildung zu sein. Die natürlichen Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten zwar, gehören sie nun mehr dem Geistes- und Gemüthsleben oder mehr dem des Leibes an, sind ein in sich selbst berechtigtes Bildungsmittel, ein eigenthümlicher, von der Schrift nicht schlechthin abhängiger Lehrgegenstand. Auch in ihnen liegt eine gewiße ursprüngliche Kraft des Verstandes-, Gemüths-, Willens-, überhaupt der Personbildung, wie denn Geschichte und tägliche Erfahrung lehren, daß menschliche Sittlichkeit, lebendiges Wissen, Kraft und Adel, Reichthum und Feinheit der Empfindung in menschlichen Dingen keineswegs bloß durch das Wort Gottes und ein lebendiges Christenthum hervorgebracht werden, sondern bis auf einen gewißen

Grad auch selbständig ohne dieses erscheinen. Der Unterricht in den allgemeinen Elementarkenntnissen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, sowie der in Realien u. s. f. kann nicht schlechthin an Gottes Wort gebunden sein. Die Bibel kann weder Rechen-, noch Sing-, noch Lesebuch sein, sie kann nicht den ausschließlichen Stoff für Dictirtschreiben und andere schriftliche Sprachübungen abgeben; sie ist kein Handbuch der Geographie und der Geschichte, die heilige ausgenommen. Der Gebrauch eines besonderen Lesebuches ist daher an sich so wenig zu verwerfen, als die Anwendung eines besondern Rechenbuches oder besonderer Schreibvorlagen. Aber bei aller Anerkennung der bedingten Selbständigkeit dieser Bildungselemente ist es doch unleugbar, nicht nur, daß alle diese Erscheinungen des natürlichen Lebens, wenn sie mit der Schrift in Berührung gebracht werden, in einen ungleich vollkommeneren Gang ihrer Entfaltung eintreten, und aus ihrem häufigen stückweisen Auftreten in eine regelmäßige Verbindung mit einander übergehen, sondern auch, daß wo jene Berührung schon einmal stattgefunden hat und wieder gelockert oder gelöst wird, die natürliche Entwicklung ein weit schlechteres Ergebnis liefert, als irgend je zuvor. Hieraus ergiebt sich für die Bibel eine doppelte Stellung inmitten der übrigen Unterrichts- und Erziehungsmittel. Nach der einen Seite hin giebt sie ihnen das Maß und Ziel und so zu sagen Tempo und Takt ihrer Bewegungen an. Sie regt das Streben nach Ausbildung der natürlichen Kräfte an, indem sie die allseitigen Bedürfnisse und Fähigkeiten der menschlichen Natur erkennen lehrt und die Aufsuchung der Mittel zu ihrer Befriedigung als Gewissenssache erscheinen läßt, wie denn z. B. die Leibesübung in nichts einen so festen Anhalt und eine so starke Triebfeder finden wird, wie in der aus der Schrift geschöpften Ueberzeugung, daß der Leib, als ein Meisterstück der künstlerischen Schöpferhand Gottes, auch die systematische Ausbildung zur Idee seiner Vollkommenheit verdiene und fordere, und daß er mit auf diesem Wege ein Tempel des h. Geistes werden müße. Sodann setzt sie allen Bestrebungen dieser Art wiederum ihre rechte Schranke, indem sie das Hervorheben der Leibeskraft auf Kosten des geistigen Lebens, oder das Betonen einer niedern Geistesthätigkeit, wie z. B. der mathematischen, der formal sprachlichen auf Kosten der höheren und höchsten als eine Verkehrung des natürlichen Verhältnisses zwischen Leib, Seele und Geist erkennen lehrt. In allen diesen Stücken erweist sich die Bibel als Centrum der Bildung nicht sowohl dadurch, daß sie den Stoff herbeischafft und dessen Gesetze bestimmt, als vielmehr dadurch, daß sie alle Lebenskräfte aufschließt, in Bewegung setzt und ihre Thätigkeit im richtigen Verhältnisse zu einander erhält. Diese herrschende Stellung einzunehmen eignet sich kein anderes Bildungsmittel. Die Pädagogik aller christlichen Jahrhunderte hat ihre wirklich lebensfähigen und fruchttragenden Schößlinge nur unter diesem Einfluße getrieben. Auch da, wo sie eher in Gegensatz und Feindschaft gegen das Wort Gottes getreten ist, hat sie ohne ihr Wissen von der Schrift gelebt. Weder Rousseau's Menschenrechte, noch der Philanthropismus des vorigen Jahrhunderts können ihre Grundgedanken auf eine andere letzte Quelle zurückleiten. Immer hat die Pädagogik entweder solche Zwecke verfolgt, welche erst durch die hl. Schrift hervorgezogen und von der ungläubigen Zeitrichtung in ihrer vermeintlichen Selbständigkeit und Ursprünglichkeit nur einseitig ins Auge gefaßt wurden, oder sie hat, wie z. B. in einzelnen Aeußerungen Rousseau's, mit einer Auflösung aller Gesetze der Menschlichkeit geendigt und sich selbst vernichtet. Wenn dieser Selbstauflösungsproceß nicht so rasch von statten geht, als es dem Principe nach erwartet werden sollte, so liegt die Ursache allein darin, daß vermöge des Zusammenhangs mit dem allgemeinen, von den biblischen Ideen seit Jahrhunderten durchdrungenen und wenn nicht innerlich, so doch äußerlich beherrschten Volksleben, immer wieder Zuflüße lebendigerer Art von allen Seiten hereinbringen und auf die Masse innerlich fauler Gedanken wie ein conservirendes Mittel für längere Zeit einwirken. Die größere Scheidung aber, welche im Laufe der Zeiten zwischen Wahrheit und Irrthum eintritt, muß dieses Verhältnis auch in entschiedenerer Weise an den Tag bringen. Die biblischen Ideen wirken in solcher Umgebung andererseits wieder zersetzend, sie beschleunigen später den Zersetzungsproceß, den sie anfangs noch aufgehalten hatten, und reinigen damit den Weg für eine neue Entwicklungsperiode des Reiches Gottes.

Bibellesen. Bibellectionen. Unter Bibellectionen verstehen wir, zum Unterschiede von der katechetischen Besprechung einzelner Bibelstellen und von der Mittheilung biblischer Geschichten durch mündliche Erzählung oder nach Anleitung eines besondern sogen. biblischen Historienbuchs, diejenigen Schulstunden, in welchen die Bibel (oder größere Abschnitte derselben) gelesen und, soweit es zum Verständnis des Lesestückes erforderlich ist, erklärt wird.

I. Geschichtliches. In der Volksschule, auf welche sich das Nachfolgende zunächst beziehen soll, ist das Bibellesen ein wesentlicher Theil des Unterrichts erst seit der Reformation geworden. Im christlichen Alterthum blieb der Religionsunterricht dem elterlichen Hause überlassen. Im Mittelalter galt die Bibel nur als ein Buch für Priester, nicht für Laien; nur die Secten, z. B. die Waldenser, wendeten sich mit Vorliebe der heil. Schrift zu, und bei ihnen bildete auch das Bibellesen einen Theil des Jugendunterrichts. Erst die protestantischen Schulen haben das Bibellesen zu einem Haupttheil des Unterrichts gemacht, ja lange Zeit zum Mittelpunct desselben erhoben, während die römisch-katholische Kirche noch immer fortfährt, für die Laien und somit auch für die Volksschule den Gebrauch der heil. Schrift möglichst zu beschränken.

Durch Luther wurde die Bibel das Palladium der evangelischen Kirche, und so das allgemeine, ja für die meisten nächst dem Gesangbuche das einzige Buch für Haus und Kirche, mit dem man täglich verkehrte und in das man sich ganz hineinlebte. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Centrum des gesammten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die h. Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellectionen schloß sich der ganze Religionsunterricht, in ihnen wurde alles beigebracht, was aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend damals geboten wurde. — Indeß seit dem 17. Jahrhundert und mehr noch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts hat das Bibellesen einen Theil der ihm eingeräumten Zeit an andere Disciplinen abtreten müßen, sich selbst aber diesen gegenüber nicht mehr in der prädominirenden Stellung wie früher behaupten können. Man trug den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vor oder behandelte einzelne Bibelsprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma. Schon Spener und Francke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken. Indem aber sie und ihre Freunde nicht mit dem einfachen Lesen der heil. Schrift sich begnügten, sondern an das Gelesene Erläuterungen und Nutzanwendungen knüpften, beschränkten sie nicht bloß die für das Lesen selbst verwendbare Zeit, sondern sie legten auch den Grund zu der später oft misbrauchten Sitte, die biblischen Lesestücke als Texte zu weitläufigen Katechisationen zu benutzen, wobei das Bibelwort meist ganz in den Hintergrund treten mußte. Auch die Einführung biblischer Historienbücher (Hübner 1714), durch welche man die Geschichten der heil. Schrift den Kindern zugänglicher, übersichtlicher und faßlicher zu machen suchte und welche in dieser Beziehung viel genützt haben, trug dazu bei, daß die Bibel selbst später und seltener als sonst in die Hände der Schüler kam. — Mehr indes als alles bisher angeführte wirkten auf die Stellung der Bibel in der Schule diejenigen Veränderungen ein, welche das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts erfuhr und welche insbesondere eine gänzliche Umgestaltung der Volksschule zur Folge hatten, so daß man von da an eine alte und eine neue Schule unterscheiden kann. Indem die moderne Volksschule sich neue Lehrmethoden aneignete, andere Ziele als die alte verfolgte und eine Menge Unterrichtszweige in ihren Bereich zog, welche man früher entweder gar nicht gekannt, oder doch nicht als wesentliche und nothwendige Theile des Jugendunterrichts behandelt hatte, geschah es, daß den alten Lehrfächern weniger Zeit als früher und nicht die ausschließliche Aufmerksamkeit wie ehedem zugewendet wurde, und daß namentlich neben die Bibel noch andere Lesebücher und Lehrmittel traten. Das frühere tägliche Bibellesen wurde jetzt auf ein einmaliges oder zweimaliges in der Woche beschränkt, und die Kinder wurden nur mit einem verhältnismäßig kleinen Theil der heil. Schrift aus eigener Anschauung bekannt und mit einem noch kleineren vollkommen vertraut. Dieser Erscheinung gegenüber ist es doppelt nothwendig, daß in unserer Zeit auf die hohe

Bedeutung des Bibellesens für die Schule aufmerksam gemacht und so nachdrücklich als möglich darauf hingewiesen wird, wie dasselbe die sorgfältigste und treueste Pflege in Anspruch nimmt.

II. Bedeutung und Zweck des Bibellesens. Das erste, was hier hervorgehoben werden muß, ist natürlich der bildende, beseligende und heiligende Einfluß, welchen eine fleißige, im rechten Geiste geleitete Beschäftigung mit dem Worte Gottes schon während des Lesens auf das Gemüth der Schüler auszuüben vermag. Wie jeder, der mit ernstem, gesammeltem Gemüthe die heil. Schrift liest, sich von einem überirdischen Geiste angeweht fühlt, so empfindet auch das Kind, daß es in der Bibel auf heiligem Boden stehe, daß eine starke Macht aus der Höhe es berühre. Diese ihr beiwohnende Kraft wirkt mit einer Macht auf die Jugend, welche ebenso erfrischend und weckend, wie züchtigend und heiligend ist; dadurch wird die Schule in den Bibelstunden und durch dieselben recht eigentlich zur Werkstätte des heil. Geistes; in der Handhabung der heil. Schrift ist derselben das wirksamste Mittel geboten, um christliche Zucht und Sitte, christliche Erkenntnis und Gottseligkeit der ihr anvertrauten Jugend einzupflanzen und an dieser darzustellen.

Hiernächst ist die Bibel für die Schule von unvergleichlicher Wichtigkeit als Geschichts- und Exempelbuch. Die Schule braucht für ihren Unterricht und besonders für den in der Religion nichts nothwendiger als anschauliche Lebensbilder, schlagende Beispiele, klare Ueberblicke über die Offenbarungen Gottes in Natur und Geschichte. Wo aber findet sich dieses alles so vollständig und herrlich wie in der Bibel, welche uns ebenso den allmächtigen Schöpfer und Erhalter des unermeßlichen Alls, wie den allgütigen Versorger des kleinsten Thierchens offenbaret, ebenso die gewaltigen, welterschütternden Strafgerichte des Weltenregierers, wie die segnenden Spuren seiner Gegenwart, ebenso die Schicksale von Königen und Nationen, wie das Leben friedlicher Hirten, ebenso den frommen Wandel in Gott, wie das von Gott abgefallene sündige Treiben, ebenso den Fluch des Bösen, wie den Lohn, welcher dem Guten folgt, ebenso den Menschen in seinem tiefsten Fall, wie auf der Höhe himmlischer Verklärung vorführt! Alles, was der Lehrer in dem Kinde zu bilden und zu entwickeln sucht, zeigt sich hier, zugleich mit dem Gegentheil davon, als etwas fertiges und lebendiges und wird, was das Wichtigste ist, von dem Kinde als solches empfunden, um, aufgenommen in Gemüth und Gesinnung, die Grundlage eines sittlich-religiösen Charakters zu werden. Sollen die Kinder an Christus glauben, sich ihm vertrauensvoll hingeben in Liebe und Folgsamkeit, so müßen sie ihn kennen lernen, und zwar genau wie er in der evangelischen Geschichte leibt und lebt, wie er sich hier unter den verschiedensten Verhältnissen und unter wechselnden Umständen darstellt in immer gleicher Liebe und Güte und angethan mit göttlicher Kraft, zu retten und zu trösten alle, die mühselig und beladen zu ihm nahen. Nur aus der Bibel selbst kann das wahre, lebensvolle Bild des Erlösers gewonnen werden; kein Nachbild kann das Original ersetzen, noch weniger sind dogmatische und katechetische Zergliederungen über die Person, das Amt Jesu 2c., oder bloße Namen, Titel und Begriffe, wie Gottmensch, Gottes- und Menschensohn, Heiland, Versöhner 2c. geeignet, dem Kinde etwas anderes, als ein blasses, schattenhaftes Gedankenbild von Christus für den Verstand zu geben, für welches es nichts empfinden, welches es vielleicht anstaunen, aber nicht lieben, nicht verehren, an das es nicht glauben kann.

Eine nicht geringe Bedeutung für die Schule hat das Bibellesen ferner in sprachlicher Hinsicht. Wir meinen damit nicht, daß die kleinen Kinder in der Bibel das Buchstabiren und Lesen lernen sollen. Dazu sind die Lesefibeln da. Daß dagegen die bereits erlangte mechanische Lesefertigkeit an der Bibel zweckmäßig geübt und gefördert werden könne, ist unbestreitbar. Vor allem aber verleiht Luthers herrliche Bibelsprache unsern religiösen Vorstellungen Bestimmtheit und Klarheit, unserer Andacht Innigkeit und Erhebung; und das Kind muß in der Schule die Bibelsprache kennen und gebrauchen lernen, nicht bloß um später in der Kirche die Predigt des Wortes Gottes zu verstehen, sondern auch um in ihr beten und Gott loben zu können.

Ferner hat die protestantische Kirche auch noch in anderer Beziehung ein hohes Interesse dabei, daß allen ihren Mitgliedern die Bibel zugänglich und jedes einzelne mit derselben vertraut sei. Die protestantische Kirche ist mit Recht die Bibelkirche genannt

worden. Seit sie mit ihrer Bibel in der Hand vor Kaiser und Reich gestanden und der Auctorität menschlicher Satzungen siegreich die höhere Macht des göttlichen Zeugnisses entgegengehalten, ist sie bei dem Bekenntnis geblieben, daß die heil. Schrift die erste Quelle und die alleinige Norm des Christenglaubens ist, und indem sie durch das Dogma vom allgemeinen Priesterthum jedem evangelischen Christen das Recht des freien Gebrauchs der Bibel vindicirt, legt sie zugleich der Schule die Pflicht auf, die ihr anvertrauten Kinder dahin zu bringen, daß sie dieses Recht zu ihrem eignen Heile und zur Förderung des Wohles in der Gemeinde ausüben lernen und mit treuer Verehrung an der Schrift festhalten, damit die schöne Sitte des Bibellesens wieder wie ehedem auch bei den erwachsenen evangelischen Christen Regel werde.

Was sonst noch von der Bedeutung und dem Nutzen des Bibellesens in der Schule gesagt werden kann, z. B. daß es Stoff zur Uebung und Schärfung des Verstandes, zur Bildung und Läuterung des Geschmackes, zur Bereicherung und Belebung der Phantasie darbiete und zur Aneignung verschiedener nützlicher Kenntnisse aus der Geschichte, Alterthumskunde, Geographie, Naturgeschichte 2c. beitrage, ist theils schon im Obigen mit enthalten, theils an sich so einleuchtend oder auch im Vergleich zu dem religiösen Zwecke von so untergeordneter Bedeutung, daß davon nicht weiter geredet zu werden braucht.

III. Umfang des Bibellesens. An die Frage über Bedeutung und Zweck des Bibellesens reiht sich die andere an: wie oft und in welchem Umfange soll die Bibel in der Schule gelesen werden? Indem wir bezüglich der Zeit auf den spätern Artikel „Religionsunterricht" verweisen, bemerken wir nur, daß das Bibellesen nicht eher zu beginnen ist, als bis das mechanische Lesen keine besonderen Schwierigkeiten mehr darbietet und die Kinder mit ihren Gedanken dem Gelesenen gehörig folgen können. Daher wird in gewöhnlichen, mit einem Lehrer besetzten Volksschulen das Bibellesen auf die aus 4 Jahrgängen von Schülern bestehende Oberclasse zu beschränken sein.

Soll nun in den Bibelstunden (im Unterschied von der Schulandacht) die ganze Bibel A. u. N. Testamentes gelesen werden? Es ist dies in neuester Zeit wieder öfter und zuweilen mit großer Entschiedenheit behauptet worden. Was ist der Grund dieser Forderung? Man will auf diesem Wege der Unbekanntschaft mit der hl. Schrift und der Gleichgültigkeit gegen die Bibel, an der unsere Zeit leidet, entgegenarbeiten. Die Absicht ist gut und die Schule kann und soll zur Erreichung derselben das Ihrige thun. Aber das Lesen der ganzen hl. Schrift vom Anfange bis zum Ende zum Zweck des Unterrichts macht es nicht; wir fürchten, daß es eher das Gegentheil von dem, was man will, zur Folge haben würde. Die Wirkung der Beschäftigung mit der Bibel ist keine magische, an das mechanische Aussprechen möglichst vieler Worte gebundene, und es kommt beim Bibelunterricht in der Schule nicht darauf an, daß möglichst viel, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Weise gelesen wird. Der Unterricht also beschränke sich auf das letztere und überlasse das vollständige Lesen der Schulandacht, worüber wir unter dem Artikel „Bibel" uns ausgesprochen haben.

Es ist hier der Ort, über die Stellen der Bibel zu sprechen, welche nicht ohne große Bedenken in der Schule gelesen werden können. Dieselben sind von zweierlei Art, theils solche, welche für die Schüler zu schwierig und dunkel sind und daher didaktisch nicht behandelt werden können, wie die Geschlechtsregister oder das specifisch mosaische Recht (mit Ausnahme etwa von 3 Mos. 19, 1—18.), theils solche, welche für die Kinder sittlich anstößig werden können. In Betreff der letzteren ist Raumer der Ansicht, daß nur wenige Stellen aus Schonung gegen das sittliche Zartgefühl auszulassen seien, etwa 1 Mos. 19, 30—38; 34; 38; 2 Sam. 13 (Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Amnon). Uns aber scheint dies nicht ausreichend zu sein. Dem Reinen zwar ist alles rein; aber unsere 13- und 14jährigen Bursche sind, wie Palmer in der Katechetik richtig bemerkt, leider durch den Leichtsinn, mit welchem ältere Geschwister, oft rohe Eltern selbst und schlechterzogene Mitschüler von Geschlechtsverhältnissen, von Scortationen u. dgl. vor ihren Ohren sprechen, schon so hinreichend über diese Dinge aufgeklärt, daß sie, wo nicht Gemüthsart und Erziehung einen starken Damm ent-

gegengesetzt haben, an Geschichten der bezeichneten Art nur allzuleicht Gefallen finden. Am besten wird es immer sein, wenn dergleichen Stellen ohne Aufsehen und ohne daß die Schüler den besondern Grund merken, überschlagen werden, was ja ohnehin auch sonst unvermeidlich ist. Dann fällt der stärkste Reiz, sie heimlich zu lesen, von selbst weg.

IV. Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs. Bevor die Auswahl und die Behandlung dieses Lesestoffs näher bestimmt wird, kann die Frage nicht ganz unberührt gelassen werden, ob die Kinder in der Schule aus der Bibel selbst lesen sollen, oder ob ihnen ein Bibelauszug, eine sogenannte Schulbibel, welche nichts, wenigstens nicht viel mehr als den eigentlichen Lesestoff enthält, in die Hand gegeben werden soll. Geachtete Schulmänner haben sich mit Wärme für Bibelauszüge ausgesprochen und mehrere derselben haben dergleichen für die Schulen veranstaltet; andere erklären dieselben wenigstens für zuläßig und unter Umständen für wünschenswerth, während Dinter und die meisten neuern Pädagogen und Katecheten entschiedenen Protest gegen die Einführung von Schulbibeln einlegen. Uns scheint schon eine Verordnung des kgl. preuß. Ministeriums des Innern an die Regierung zu Breslau vom 18. November 1814 das Richtige zu enthalten. Die genannte Behörde erblickt nicht bloß in der Entfernung der Bibel überhaupt, sondern auch in dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksschulen eine wahre Gefahr und spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Unbekanntschaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieselbe herbei, und diese ist mit Schuld an dem Versiegen echtchristlicher Religiosität, welche aus dieser Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten so sehr verschwunden sehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksschulen fördert aber diese Unbekanntschaft ebenso sehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denselben. Er begünstigt den so nahe liegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltenen das Wesentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe sei. Er erschwert das tiefe Eingehen in den Geist, der in der ganzen hl. Schrift weht, und in die Grundansichten, welche durch dieselbe hindurch herrschen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Christen mehr ankommt, als auf das Verstehen einzelner abgerissener Stellen. Wer endlich bedenkt, wie sehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge verfertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was sie wollen, der wird nicht ohne die größte Besorgnis, es möchte der echte und vollständige Grund der christlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wargenommen haben, wie dieselben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel selbst getreten sind." Wir treten diesem allem ganz bei: es soll mit Auswahl, aber nicht in einem Auszuge, sondern in der Bibel selbst gelesen werden, und machen dabei nur noch darauf aufmerksam, daß für die gewöhnlichen Volksschulen selbst der Kostenpunct die Einführung von Schulbibeln erschweren würde.

Was die Auswahl des biblischen Lesestoffs betrifft, so ist zwar eine solche sowohl für den geschichtlichen als auch für den dogmatischen und den bibelkundlichen Unterricht je besonders zu treffen, wir fassen aber hier für unsern Zweck den gesammten Lesestoff in Eins zusammen. Die Hauptabschnitte der Urgeschichte, z. B. von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der Sündflut, mehreres aus dem Leben der Patriarchen, aus der Geschichte des Moses und des Zugs durch die Wüste, der Besitznahme des gelobten Landes, aus dem Leben der Richter, Samuels, der Könige (Saul und David, David und Jonathan, Salomo, Rehabeam und Jerobeam, Ahab, Hiskia, Manasse) und der Propheten (Elias, Elisa, Jonas, Daniel), aus den letzten Zeiten der beiden Reiche und den Tagen des Exils (Tobias u. a.) und der Makkabäer, müßen die Kinder jedenfalls auch aus der Bibel selbst kennen lernen. Schon das ist dabei von Wichtigkeit für das spätere Leben, daß die Kinder in der Schule die Stellen der hl. Schrift aus eigener Anschauung kennen lernen, wo diese Geschichten stehen. Die Bücher der Chronik sind dabei zur Vervollständigung der in den früheren Geschichtsbüchern enthaltenen Erzählungen zu benutzen. Im N. Testament müßen die Evangelien und die Apostelgeschichte ganz gelesen werden, doch möchten für einen der zweijährigen Curse nur immer zwei Evangelien zu wählen sein, einmal etwa Lucas und Johannes, das andere Mal Matthäus und Marcus, wobei nicht ausgeschlossen wird, daß einzelne Capitel des einen oder des andern in jedem Cursus

zugezogen werden. Von den Psalmen ist wenigstens die Hälfte auszuwählen; auch hier brauchen aber die beiden Curse nicht ganz dieselben Psalmen zu enthalten. Die schönsten und reichsten, in welchen die Buße, das Leid, die Freude, das Lob, der Dank, die Hoffnung und fromme Ergebung der heiligen Sänger den vollsten Ausdruck gefunden hat, werden freilich alle Jahre gelesen und theilweise auswendig gelernt werden müßen. Die übrigen poetisch-didaktischen und die prophetischen Bücher des A. T. können verhältnismäßig viel weniger für den Unterricht benützt werden. Aus Hiob, abgesehen von der Einleitung und dem Schluß, welche in den historischen Theil des Pensums aufzunehmen sind, aus dem Prediger, dem Hohenliede, aus Hesekiel und den meisten kleinen Propheten werden kaum mehr als einzelne Prob'en bei der Einleitung in die didaktischen und prophetischen Schriften zu geben sein. Von den apokryphischen Lehrbüchern wird man die Weisheit Salomonis und Jesus Sirach nicht unbedingt ausschließen dürfen. Aus den neutestamentlichen Briefen ist zwar nicht alles, doch einschließlich der Sonntagsepisteln im ganzen mehr als die Hälfte in das Pensum aufzunehmen. Die Briefe des Johannes, Jakobus und Petrus, ferner die Briefe an Timotheus und Titus, welche sehr vieles enthalten, was für die Schule von besonderer Bedeutung ist, und von den übrigen paulinischen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheser, sowie der an den Philemon müßen ganz, von den andern aber wenigstens größere Partieen gelesen werden. Die Offenbarung Johannis wird mit 6—7 Capiteln ausreichend vertreten sein.

Hiernach würde sich das Pensum für zwei Jahre ungefähr folgendermaßen gestalten:

a. Altes Testament.

80 Capitel,	geschichtliche Stücke aus den kanonischen und apokryphischen Büchern,
30 „	Psalmen (etwa 50 einzelne Psalmen),
50 „	didaktische und prophetische Stücke aus den kanon. und apokryph. Schriften.
160 Capitel.	

b. Neues Testament.

44—45 Capitel,	je zwei Evangelien,
28 „	Apostelgeschichte,
80 „	aus den Episteln,
6—7 „	aus der Offenbarung Johannis.
160 Capitel.	

Die hier angedeutete Auswahl wird nach den Umständen im einzelnen Modificationen erleiden dürfen, für welche billige Freiheit zu lassen ist. Wenn irgend ein Unterricht, so verlangt der Religionsunterricht, um lebendig zu sein und lebendige Früchte zu tragen, eine freiere Bewegung des Lehrers. Im allgemeinen aber wird das oben Gesagte die Norm abgeben können, nach welcher vom Lehrer oder vom Pfarrer und Lehrer das Pensum abzugrenzen und festzustellen ist. Immer wird übrigens die Auswahl soweit möglich ganze Bücher oder größere, in sich zusammenhängende Abschnitte treffen müßen.

Für diejenigen Schulen nun, welche das Bibellesen nicht bloß als Grundlage des geschichtlichen und des Religionsunterrichts sozusagen gelegentlich betreiben, sondern eine eigene selbständige Bibellesestunde haben, erhebt sich weiter die Frage: In welcher Ordnung soll gelesen werden? Etwa nach der Reihenfolge der Bücher in unsern deutschen Bibeln? Das wäre allerdings das Einfachste und Leichteste, allein dadurch würde die evangelische Geschichte immer erst in der letzten Hälfte des zweijährigen Cursus an die Reihe kommen und auch für die im Kirchenjahre hervorragenden Festzeiten würden die Bibelstunden den entsprechenden Stoff höchst selten und nur durch einen günstigen Zufall darbieten. Ebensowenig wäre der Rücksicht auf die größern oder geringern Schwierigkeiten der Lesestücke irgendwie Rechnung getragen, wenn z. B. die Propheten früher als Sirach und die Evangelien gelesen würden. Endlich würde dabei nicht einmal weder der sachlichen noch der

chronologischen Folge hinlänglich Genüge geleistet. Denn die Bücher der h. Schrift stehen weder in Rücksicht des Inhalts noch der Zeit durchweg in einem innern Zusammenhange. — Aber auch ein möglichst genaues chronologisches Verfahren führt auf große Bedenken und Schwierigkeiten. Auch hiernach kommt die neutestamentliche Geschichte zu spät an die Reihe und auch dem Kirchenjahre wird dabei die gebührende Berücksichtigung nicht zu theil. Dazu kommt, daß bei den poetischen, didaktischen und prophetischen Schriften die Chronologie theils sehr unsicher, theils ohne wesentliche Bedeutung für die Schule ist, während es von unbestreitbarem Nachtheil für die Bekanntschaft der Kinder mit der h. Schrift sein müßte, wenn um der chronologischen Zusammenstellung willen die jetzt zusammenstehenden Theile der Bibel auseinander gerissen und zerstückelt würden. Aus dem eben angeführten Grunde können wir auch den Gang des Kirchenjahres oder die Ordnung der Hauptstücke des Katechismus als leitendes Princip bei der Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs nicht empfehlen, obwohl dafür sehr achtbare Stimmen sich erhoben haben. — Wenn man aber endlich die wichtige didaktische Regel, daß beim Unterrichten immer vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten sei, auch für die biblischen Lesestunden geltend gemacht hat, so darf doch neben der formalen Beschaffenheit der Lesestücke ihr materieller Inhalt, ihre historische Beziehung, ihre Stellung im Kanon u. a. m. nicht außer Acht gelassen werden, und überdies muß in Schulclassen, in denen größere und kleinere Kinder immer zugleich dasselbe Pensum vor sich haben, auch das Schwierigere mit dem Leichtern in angemessener Weise wechseln, um bald diesen bald jenen gerecht zu werden. Wir glauben, daß in folgender Weise allen berechtigten Anforderungen am genügendsten Rechnung getragen wird. Zunächst gehe man der in der Bibel vorliegenden Reihenfolge der Bücher nach und vermeide es, ohne Noth zu einem neuen Buche überzuspringen, bevor der aus dem vorhergehenden zu entnehmende Lesestoff zu Ende gebracht ist. An die historischen Abschnitte der alttestamentlichen Bücher, mit Einschluß der apokryphischen Lesestücke dieser Art, schließe man aber sogleich die neutestamentlichen, d. h. die Evangelien und die Apostelgeschichte an. Hieran reihen sich die oben bezeichneten Episteln. Von da kehre man zu den didaktischen, poetischen und prophetischen Stücken des A. Testaments und der Apokryphen zurück, wobei die Reihenfolge im einzelnen nach gewißen Hauptstücken der Glaubens- und Sittenlehre geordnet werden kann. Mit der Offenbarung Johannis kann füglich geschlossen werden. Außerdem wird aber die Rücksicht auf den Gang des Kirchenjahres es noch erheischen, daß wenigstens in der Adventszeit, um Ostern und Pfingsten, auch wenn die allgemeine Leseordnung nicht darauf führt, die entsprechenden Geschichten, sowie an den Schultagen vor oder nach den Sonn- und übrigen Festtagen die betreffenden Perikopen nach dem in der Landeskirche vorgeschriebenen jährlichen Cyklus gelesen werden. Einen nach Wochenpensen für die Festzeit des Kirchenjahrs entworfenen Plan für das Bibellesen theilt der Süddeutsche Schulbote v. 1838, S. 110 ff. mit. Mehr in Uebereinstimmung mit der oben von uns angedeuteten Anordnung steht J. F. Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der christl. Volksschule.

V. Die Behandlung des biblischen Lesestoffs. In Betreff des didaktischen Verfahrens in den Lesestunden selbst sind in formeller Beziehung alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Lesen gelten. Die Kinder müßen so geläufig, so deutlich, so ausdrucksvoll als möglich lesen; das Stocken, die undeutliche Aussprache, der singende Ton u. dgl. üble Gewohnheiten sind bei einem Buche so häßlich wie bei dem andern. Das Achthaben auf das Lesen ist aber nicht das einzige, was dem Lehrer obliegt. Er muß auch ein einleitendes, ein erklärendes und ein anregendes Wort hinzufügen, wo es noth thut. Nicht alles zwar, was zur Einleitung in die Bibel gehört, kann in den Lesestunden vorgetragen werden, namentlich ist die Lehre von der Bibel als einem Ganzen zum Unterschiede von allen andern Büchern, die Lehre von der Inspiration, der Gegensatz von Gesetz und Evangelium und dgl. allgemeine Begriffe entweder in der eigentlichen Religionslehre oder in besondern Stunden zu behandeln. Allein auch bei dem Bibellesen selbst muß das Wichtigste über die Bibel und ihre Theile, vorzüglich das, was zur Orientirung in derselben gehört, beigebracht und auch das Aufschlagen geübt werden; sodann ist auf die gerade vorliegenden Bücher näher einzugehen, besonders aber ist von dem Inhalte

derjenigen Bücher und Abschnitte, auf welche das Lesen selbst sich nicht erstrecken kann, an geeigneter Stelle zu sprechen und dadurch theils die Bekanntschaft mit der heil. Schrift überhaupt, theils der Zusammenhang des ausgewählten Lesestücks mit dem vorhergehenden und nachfolgenden zu vermitteln. Zu warnen ist aber vor zu großer Ausführlichkeit und vor gelehrten Auseinandersetzungen, die nirgends häufiger zur Schau gestellt zu werden pflegen, als bei der sogen. Einleitung in die Bibel, und mit welchen selbst noch in dem Confirmandenunterrichte viel Unfug getrieben wird. Auch die Erklärung des Lesestücks selbst muß, wie die Einleitung dazu, möglichst kurz und bündig sein. Eigentliche Katechisationen sind in den Bibellectionen nicht am Orte, da sonst diese zu langsam fortschreiten und gerade den eigenthümlichen unzerstückten und unmittelbaren Eindruck, den das Lesen macht und der seinen besondern Werth hat, verlieren würden. Aber der Lehrer soll doch auch in den Bibellectionen das Seine thun, um theils die Aufmerksamkeit der Schüler für das Gelesene zu wecken und zu erhalten, theils über die aufstoßenden Schwierigkeiten dem kindlichen Verständnis hinwegzuhelfen. Die Frage: verstehst du auch, was du liesest? muß der Lehrer so oft an das Kind richten, als ihm ein Zweifel deshalb entsteht, und findet er Misverständnisse und Unklarheiten vor, so muß er berichtigen und aufklären; und wenn auch praktische Nutzanwendungen und erbauliche Betrachtungen ebensowenig wie ästhetische und rhetorische Erörterungen in den Bibellectionen am Platze sind, so wird er doch, nachdem er selbst vom Gefühle der Kraft und Herrlichkeit des göttlichen Wortes ergriffen ist, nicht umhin können, auch seine Schüler auf das Erhabene und Liebliche, das Wahre und Heilsame der biblischen Geschichten und Lehren mit Ernst und Nachdruck aufmerksam zu machen und es nicht unterlassen, ihnen von Zeit zu Zeit den Blick in die Entwicklung der Offenbarungen Gottes und in die Tiefen seines ewigen Rathschlusses zur Erlösung der Menschen aus der Schrift aufzuthun.

Vergegenwärtigen wir uns hiernach den Gang einer Bibellection, so stellt sich etwa folgendes Bild dar. So bald das Lesestück bezeichnet und in der Bibel aufgeschlagen, nach Umständen auch der Inhalt der letzten Lection repetirt und was zur Einleitung für das Folgende gehört, in der Kürze angegeben ist, lesen zunächst die Schüler der obern Abtheilung, jeder einen oder einige Verse, bis zum Ende eines Capitels oder eines andern geeigneten Abschnitts. Während dieses Lesens und nach Beendigung desselben werden die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen beigebracht. Darauf beginnt das zweite Lesen desselben Stücks mit der untern Abtheilung der Bibelclasse, wobei an die bereits gegebenen Erklärungen erinnert wird, so daß dabei auch die größern Schüler in fortwährender Thätigkeit und Aufmerksamkeit erhalten werden. Ist man wieder zum Schluß gekommen, so wird der Inhalt des Pensums im ganzen besprochen, der Gedankengang übersichtlich dargelegt und das, was neben der Wort- und Sacherklärung noch zum Verständnis gehört, ergänzt. Besonders ausgezeichnete Abschnitte liest zuletzt der Lehrer nochmals selbst mit möglichst richtigem und würdigem Ausdrucke vor.

Von Hülfsmitteln zum Bibellesen hauptsächlich für Lehrer nennen wir noch 1) Bibelerklärungen: in erster Linie das vortreffliche Werk von A. Dächsel, das die Vorzüge aller übrigen hier einschlägigen Commentare in sich vereinigt; recht brauchbar, nur oft zu breit das Bibelwerk von Lisco; lebendiger ist die Behandlungsweise in Richters Hausbibel, mit kurzen, zwischen den Text eingestreuten Bemerkungen, Auszügen aus Bengel, Roos, Rieger, und wohlgewählten alten Kernliedern; gehaltvoll und tief das Werk von Gerlach; dem Geiste nach verwandt ist das Bibelwerk des Calwer Verlagsvereins; 2) zur Einleitung in die Bibel dient Kirchhofers Leitfaden zur Bibelkunde, C. Wolffs kurze Einleitung, in vorzüglicher Weise Dr. Fr. Webers kurzgefaßte Einleitung; mehr für Erbauung, als zur Lösung von Problemen geeignet, aber immer noch schätzbar ist das zu seiner Zeit von viel Segen begleitete Buch von Köppen: die Bibel, ein Werk der göttlichen Weisheit (1787); weniger für die Schule als für den Lehrer brauchbar sind Staudts Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der hl. Schrift, zur Einführung in den die Bibel erfüllenden Plan des Reiches Gottes vortrefflich; anziehend geschrieben die „Geschichte der Bibel" von Ostertag, Basel 1853; neben den neueren nie veraltend die treffliche Sammlung von Luthers Vorreden zu den biblischen Büchern; 3) von lexikalischen Hülfsmitteln

ist immer noch werthvoll die Concordanz von Büchner, trefflich bearbeitet von Heubner und die neuere Concordanz von Bernhard, Leipz. 1852; eine vielseitigere Beleuchtung der Bibel, namentlich aus Geographie, Geschichte, Alterthumskunde, mit gediegener Entwicklung der Schriftlehren giebt das treffliche neueste biblische Wörterbuch von Zeller; 4) zur biblischen Geographie, Karl v. Raumer, Palästina, mit Karte v. Paläst. 3. Aufl. 1850; die Calwer „bibl. Geographie;" W. Kühn, „das heilige Land" und „Beiträge zum Verständnis der Heilsgeschichte;" L. Völter, das hl. Land mit Karte v. Paläst. u. peträ. Arabien, 2. Aufl.; dazu die prächtigen „Bilder" aus dem hl. Lande von Bernatz; von den Karten ist die dem Völter'schen Werke beigegebene namentlich zu empfehlen, sodann die Kiepert'schen und desselben Bibelatlas und Hergt's Wandkarte v. Paläst.; 5) für Kenntnis der bibl. Naturgeschichte und der bibl. Alterthümer hat der Calwer Verlagsverein durch gedrängte und doch anschauliche, für den populären Unterricht ausreichende Bearbeitungen gesorgt; ähnliche empfehlenswerthe Schriften von Holl, Postel.

Biblische Geschichte, s. Religionsunterricht.

Bilderbibel. Die Bilderbibel ist insofern ein Kind der Reformation, als durch dieselbe die Bibel ein Gemeingut aller Christen ward. Die evangelische Geschichte, die Apostelgeschichte, die Offenbarung Johannis, die typischen und historischen Stücke aus dem Alten Testament wurden schon lange Zeit vorher in den Evangelien- und Gebetbüchern vielfach dargestellt, und diese Bildungen, häufig nur im Rahmen der Initialen (großen Anfangsbuchstaben) eingefaßt, gelten heute noch als schönster und reinster Kunstschmuck der Bibel. Umfassende Reihenfolgen biblischer Darstellungen schmückten auch viele Kirchen in Malereien, in Sculpturen, häufiger an den Außenseiten der Kirchen, wie z. B. an ehernen Thüren. Als später die Buchdruckerkunst das Buch der Bücher unter dem deutschen Volke verbreitete, suchte man die vorhandenen bildlichen Darstellungen biblischer Stoffe zu benutzen und der Bibel als Schmuck beizugeben. Dazu trug die in Deutschland seit dem Jahre 1423 bekannte Holzschneidekunst, die natürliche Vorläuferin der Buchdruckerkunst, wesentlich bei. Besonders der große Albrecht Dürer (1472—1528) wendete sich mit Vorliebe biblischen Darstellungen zu und veröffentlichte drei Reihenfolgen biblischer Holzschnitte: die Apokalypse (1498), die große Passion (1511), die kleine Passion (1511) außer einer großen Anzahl einzelner trefflicher, noch heute lebhaft begehrter Blätter. Ebenso bedeutend sind die kleinen Holzschnittbilder Hans Holbeins zum Alten Testament.

Es lag aber der Gedanke, die ganze Bibel mit bildlichen Darstellungen zu begleiten, zu nahe, als daß nicht bald Versuche hätten gemacht werden sollen. Bekannt ist die Merian'sche Kupferbibel, eine Arbeit des Malers Matthäus Merian (1659). Doch erst der wiederbelebte Holzschnitt gab der neuern Kunst das volksthümliche Mittel zu einer wirklich vollständigen Bilderbibel. Die erste von künstlerischem Werth ist die bei Cotta 1850 erschienene. Die vom Berliner evangelischen Verein 1855 besorgte Stereotypausgabe mit 327 Holzschnitten nach ältern und neuern Originalien empfiehlt sich zugleich durch billigen Preis.*) Es liegt aber in der Natur der Sache, daß der Mangel an Einheit der Auffassung und Darstellung in beiden Werken, bei der Mitwirkung vieler Künstler, nicht völlig überwunden werden konnte. Alles bisherige ist übertroffen von einem Werke, das ebenso bewundernswürdig wegen seines künstlerischen Werthes ist, als verehrungswerth durch die ihm zu Grunde liegende, das Ganze tragende religiöse Gesinnung. Es ist das die „Bibel in Bildern" von Julius Schnorr von Carolsfeld (240 Bl. in Fol. Text von Dr. H. Merz, Leipzig). Sie soll nach der Absicht des Künstlers nicht sowohl eine „Bilderbibel" sondern nur „Bibel in Bildern" sein, ein für sich bestehendes Bilderbuch, das alle Theile der Bibel vollständig und gleichmäßig behandelt. Die Bedeutung des großen Werkes ist von allen Seiten vollständig anerkannt, die glänzende Weise, in der die eines

---

*) Rühmenswerth sind unter den neuern Arbeiten die 50 Stahlstiche aus dem Leben Jesu von Olivier, Text von G. H. v. Schubert. Die Bilder zum A. und N. Testament, je 30, in Farbendruck, Stuttgart und Eßlingen, sowie die kleinen bibl. Bilder der evang. Gesellschaft in Stuttgart, von Maler Renz, je mit einem Bibelwort oder auch einem meist von A. Knapp herrührenden Verse, sind ohne künstlerischen Werth.

Manneslebens würdige Aufgabe gelöst ist, von Seiten der Kunst, der Theologie, der Pädagogik laut gewürdigt worden. In der That hat auch die letztgenannte Wissenschaft ein solches Hülfsmittel mit lebhaftester Anerkennung zu begrüßen. Denn diese trefflichen, künstlerisch reinen, von frommem Sinne und tiefem Ernste getragenen Darstellungen können und sollen auch der Erziehung und dem Unterricht dienen. Sie werden in Schulen eine angemessene und wirkungsvolle Begleitung des Unterrichts in biblischer Geschichte sein, zugleich auch, was so nothwendig ist und so oft gänzlich unberücksichtigt bleibt, auf Weckung und Veredlung des Schönheitsgefühles hinwirken helfen.*)

Bilderbogen. Bilderbuch. Die bildende Kunst begleitet die gebildeten Völker durch alle Zeiten; im Mittelalter gaben die biblische Geschichte, die kirchlichen Kämpfe, die Ritter-, Heiligen- und Volkssagen dazu den Stoff. In Nürnberg und anderen fränkischen Städten scheint die Verfertigung von Bilderbögen und Bilderbüchern schon frühe ziemlich ins große getrieben worden zu sein.

Jetzt hat man neben den Nürnbergern noch Münchner, Berliner, Düsseldorfer, Stuttgarter 2c. Bilderbögen mit den verschiedensten Stoffen, die den oft stümper- und fratzenhaften Gebilden der früheren Zeit gegenüber sich zum Theil durch wirklichen Kunstwerth auszeichnen. Schon früher traten pädagogische Tendenzen hervor in den Bilderbüchern. — Der erste, der die Bilder, eigentlich in die Schule einführte, war Amos Comenius (s. diesen Artikel). Sein Orbis pictus (die gemalte Welt), im Jahre 1657 erschienen, ist wohl der Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher. Das Basedow'sche Elementarwerk ist nur der Orbis pictus des 18. Jahrhunderts, die falsche Aufklärung seiner Zeit beurkundend, während der Orbis pictus des 17. noch von ernstem, religiösem Geiste getragen ist. Im ganzen gehen die Bilderbücher denselben Gang, welchen die Pädagogik, ja Wissenschaft und Kunst überhaupt genommen hat, von der christlichen und kirchlichen Concentration aus sich in die Welt zerstreuend und auch verflachend, bis das tiefe Bedürfnis der Einheit und Sammlung aus der Vielheit und Zerstreuung heraus sie wieder zu der Einfalt des Wortes Gottes und christlicher Anschauung zurückruft.

Dem lebhaften Bedürfnisse des Kindes nach geistiger Nahrung zur Förderung seiner Erkenntnis, zur Erstarkung seines inneren Menschen soll auch das Bilderbuch in seinem Theile entgegenkommen; daher ist vor allem wichtig

1) der Inhalt desselben. Das Bilderbuch darf im allgemeinen a. nichts enthalten, das die Fassungskraft der Kinder schlechthin übersteigt; b. nichts gegen die Wahrheit verstoßendes. Der Griffel, der Pinsel darf so wenig lügen als die Zunge. Eine gewiße vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition ist damit nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit, und meide, was dem jungen Beschauer eine falsche Vorstellung von Gott und Welt, von Natur und Menschenleben beibringen müßte. In dieser Beziehung tritt uns eine bemerkenswerthe Verschiedenheit entgegen. Die Reformirten sind vom Standpuncte der Wahrheit aus gegen die bildliche Darstellung Gottes, gegen den Heiligenring oder -schein um das Haupt des Heilandes: weil dadurch die Knechtsgestalt, in welcher der Sohn Gottes einhergieng, gegen die Wahrheit verschönert, also getrübt werde, desgleichen gegen den Nimbus der Propheten, der Apostel, der Maria 2c., weil das leicht in dem Kinde eine Art von theatralischer Vorstellung von Heiligkeit veranlasse. Die lutherisch Gesinnten dagegen finden in jenen „bildlichen Darstellungen Gottes" nur eben sinnbildliche und glauben, mit Verwerfung der Sinnbilder verwerfe man die ganze christliche, namentlich die mittelalterliche Kunst, man verdamme damit einen Rafael, Michelangelo, einen A. Dürer und Cornelius,

*) Das neue theure Bibelwerk des Franzosen Doré, das mit seiner raffinirten Effecthascherei so unendlich weit vom Geiste biblischer Keuschheit entfernt ist, sind wir so glücklich, in unseren Volksschulen entbehren zu können. Dagegen können die vom Verleger der Schnorrschen Bibel in Bildern (G. Wigand) aus diesen ausgewählten und mittelst Photolithographie in großem Format für den Unterricht in der biblischen Geschichte hergestellten schönsten 30 Bilder (zu 36 Mark) unsern Schulen nicht genug empfohlen werden. Sehr empfehlenswerth sind auch die bei Naumann in Dresden erschienenen „Biblischen Wandbilder für den Anschauungsunterricht und die Kinderstube" (von G. Jäger, Schüler von J. Schnorr von Karolsfeld); größtes Querfolio.

und verfalle einem abstracten Rationalismus, der, anstatt die religiöse Phantasie mit lebensvollen Bildern und Sinnbildern zu wecken und zu nähren, mehr und mehr in Nihilismus verdufte. c. Das Bilderbuch enthalte nichts unsittliches, sondern nur Darstellungen, welche irgend eine gute, edle Empfindung wecken und nähren können. Wir meinen nicht: lauter Beispiele des Guten. Das Bilderbuch darf und soll auch böse Gesinnung in Thaten heraustreten lassen, aber immer so, daß damit auch ein sittliches Urtheil nahe gelegt wird; das sittlich Unschöne werde nie verschönert, vergoldet. Schlachtenbilder z. B. sollten nur mit Vorsicht, nur dann etwa aufgenommen werden, wo der Kampf für Gottes Ehre und Reich, für Volk und Vaterland und dessen höchste Güter klar heraustritt. Das grauenhafte Behagen am Gemetzel einer Schlacht ist so ziemlich dasselbe, mit dem die alten Römer ihren Gladiatoren- oder Thierkämpfen zusahen und die Spanier ihren Stiergefechten noch zusehen. Dasselbe gilt z. B. von Parforcejagden; eine von den Quellen der Thierquälerei könnte sonst auch das Bilderbuch werden. Alle bildlichen Darstellungen für die Jugend müßen d. den Gesetzen der Schönheit und des guten Geschmacks möglichst entsprechen. Kinder sind zwar in Beziehung auf zeichnerische Vollendung der Bilder nicht sehr anspruchsvoll. Die Künstlerin Phantasie thut dabei das Beste und bekleidet ein Skelett von wenigen Strichen mit Fleisch und Blut. Indes das alles entbindet doch den Künstler, der für Kinder arbeitet, nicht von der Pflicht, alles, was er giebt, wenn auch noch so einfach und arm, doch richtig und in seiner Art schön zu geben. Auch auf diesem Gebiete gilt wohl Goethe's Wort: „Für die Jugend ist das Beste gerade gut genug." Darum nichts Verzerrtes, verrenktes, fratzenhaftes in Anlage und Ausführung! Auch falsche Fratzen, Carricaturen, Struwwelpeteriana, Rebusspielereien ꝛc. dürften wenigstens nur sehr sparsam vertreten werden.

Diese genannten Verwahrungen hindern nicht, daß sich auf Bilderbögen und in Bilderbüchern ein großer Reichthum von schönen, anziehenden, lehrhaftigen und wirklich werthvollen Bildern entfalte: Bäume, Wälder, Gebirge, Felder, Gärten, Blumen, Thiere, besonders in ihren Beziehungen zum Menschen; dann das Leben der Menschen selbst; Land-, Gewerbs-, Kunst-, Hirten-, Jäger-, Fischerleben; Haus, Schule, Spiele und Vergnügungen, Sitten und Gebräuche der Kleinen und Großen, Nahen und Fernen, verschiedene Weisen der Gottesverehrung u. s. w.

Es ist an Bilderbüchern, welche aus dieser reichen Quelle mit Geschick und Geschmack schöpfen, heutzutage kein Mangel, wiewohl noch fort und fort eine Menge unpassender, gehalt- und geschmackloser Bilder daherflutet. Vor allem aber dürfen wir Ein Hauptbilderbuch nicht vergessen, die Bibel (s. Bilderbibel). Eine gute Bilderbibel ist ein wahrer Schatz für eine Familie. Wie die Bibel vorzugsweise das Buch heißt, so verdient die Bilderbibel in einem Hause vorzugsweise das Bilderbuch zu heißen.

Unter den neueren Bilderbüchern nennen wir die von Schreiber u. Schill (Eßlingen u. Stuttgart). — Friedr. Güll, systematische Bilderschule für das zarte Kindes- und Jugendalter. — Die lieblichen Speckter'schen Fabeln mit sinnigen, schwarzen Bildern und Reimen; noch mehr zu empfehlen die sinnigen und schönen Bilderbücher von Osk. Pletsch („Blatt für Blatt", „für kleine Leute", „Springinsfeld"), von Ludw. Richter; Georg Scherers illustrirtes deutsches Kinderbuch; zugleich vielseitig anregenden und bildenden Inhalts sind die „Jugendblätter," redigirt von Dr. Gundert. Stuttgart. J. F. Steinkopf; doch sind die Abbildungen dem Inhalt nicht gleichwerthig.

2. Beschaffung von Bilderbüchern. Die besten Bilderbücher sind diejenigen, welche sich die Kinder unter gehöriger Anleitung von zweckmäßig ausgesuchten und dann colorirten Bilderbögen selbst verfertigen. Aber das Coloriren sollte man nicht den Kindern selbst überlassen, sondern als etwas pädagogisch nicht unwichtiges überwachen; man mache z. B. zur Regel: daß das Kind nie zuerst die Hauptfigur des Bildes, sondern immer erst die Nebenpartieen male. So geht es an das Nebenwerk mit frischer Lust und erkauft sich gleichsam damit die Freude, das Wichtigste, Interessanteste ausmalen zu dürfen. Die besten Früchte solcher Kinderkunst könnten gesammelt, gegen Weihnachten zu einem sauber gebundenen

Bilderbuche vereinigt und mit der Zahl des Jahres versehen werden. Das Bilderbuch würde so recht zum Bildebuch.

3. Gebrauch des Bilderbuchs. a. Wo ist es zu gebrauchen? Das Bilderbuch ist da besonders an seinem Platze, wo das Auge der Kinder öfter und länger darauf ruhen kann, vor allem im Kinder- und Schulzimmer; ja beide werden durch Aufhängen passender Bilder und Bilderbögen selbst mit Vortheil zu einer Art von Bilderbuch gemacht. Wie würden dadurch namentlich die oft so kahlen Schulwände an Freundlichkeit gewinnen und für die Kinder heimlicher werden! Der täglich sich erneuernde Anblick bewirkt ein tiefes Eindringen und Einwachsen in Sinn und Gemüth. Wer weiß nicht, was ein Bild des Gekreuzigten mit der Unterschrift: „Das that ich für dich; was thust du für mich?“ einst dem jungen Grafen Zinzendorf schon bei einmaligem Sehen ausgetragen?

b. Wozu Bilder und Bilderbuch? Was ist ihr Werth für die Jugendbildung? Wir nennen hier fürs erste: angenehme Unterhaltung. Das Bild hat für alle Kinder einen unerschöpflichen Reiz. Damit ist viel gewonnen für den allezeit regen Beschäftigungstrieb und gegen die dem Kinde so unnatürliche und darum so lästige und gefährliche Langeweile. In der Beschäftigung mit dem Bilderbuch aber entwickeln sich allerlei im Kinde schlummernde und der Anregung und Bildung bedürftige Anlagen und Kräfte. Am Bilderbuch entwickelt sich der Gesichts- und Schönheitssinn. Es bildet und bereichert die Anschauung, belebt, ordnet und veredelt die Phantasie, erweitert den Gesichtskreis über die engen Grenzen der Heimat hinaus, es übt, bildet, bereichert namentlich auch die Sprache. Schon die Benennung der verschiedenen Gegenstände im Bilderbuch ist für das Kind nicht unwichtig; mit den Namen der Dinge setzt sich der kleine Mensch gewißermaßen geistig in den Besitz derselben. Und welche Sprachübung bereitet nun nicht weiter das Hören dessen, was dem Kinde, an den Bildern anknüpfend, erzählt wird und was es selbst dann wieder erzählt! Namentlich thun die Bilder auch für die Bildung des Gemüthes und der sittlichen Gesinnung ihre guten Dienste. Die guten wie die bösen Handlungen der Menschen üben im Bilde ihr „magisches Recht,“ bald warnend, bald nachziehend und werden, mit dem passenden Worte verbunden, Samenkörner, die sich im Boden des Gemüths niederlegen. Werden die Kinder in der oben unter 2. bezeichneten Weise zu selbsteigener Anfertigung von Bilderbüchern gewöhnt, so gewinnen die Vortheile derselben dadurch noch an Innigkeit, Nachhaltigkeit und Ausdehnung. Es entwickelt und bildet sich dadurch mehr und mehr eine auch für vieles andere geschickte Hand, Sinn für Pünctlichkeit, Nettigkeit, Vollendung einer Arbeit bis ins Kleinste, für hübsche Nebenbeschäftigungen, feiner Blick und Sinn für schöne, reine Formen und Farben, Geschmack an allem Feinen, Zierlichen, Lieblichen und damit in polarischem Zusammenhange Widerwille gegen alles Unschöne, Grobe, Gemeine, — eine Richtung, die sich mehr und mehr auch auf das innere sittliche Leben überträgt und zur Freude am sittlich Guten als dem göttlich Schönen und zum Hasse gegen alles sittlich Unfeine, Häßliche und Schlechte vorbereitet.

c. Wie soll das Bilderbuch gebraucht werden? Wer meinte, man dürfe nur ein gutes Bilderbuch oder eine Bilderbibel anschaffen und dann die lieben Kleinen daran setzen, so würden sie sich schon alles das Gute, was in den Bildern liegt, herausholen, der wäre in großem Irrthum. Er würde bald erfahren, daß die kleinen Bilderer flüchtig über die Gestalten hinwegflögen, und sich auf diesem Wege eine Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit angewöhnten, die ihnen lang ankleben könnte. Nein, die liebende Handreichung zunächst der Mutter, des Vaters, älterer Geschwister muß auch hier sich daran strecken und mit Erklären, Erzählen, Fragen, sich erzählen lassen, die Bilder beleben und das in um so eingehenderer Weise, je weniger Jahre das Kind zählt. Was so in der Familie angefangen ward und neben der Schule fortgeführt wird, das kann und soll auch die Schule in ihrer Weise aufnehmen und von der Kleinkinderschule an, deren erstes Bestreben es sein sollte, keine Schule zu sein, sondern eine Kinderstube, durch alle Stufen des Schulalters hindurchführen. Der Lehrer wird jedesmal, wenn er einen Lehrgegenstand mit einem wenn

auch noch so einfachen Bilde zu illustriren vermag, heiteren Gesichtern und glänzenden Augen begegnen.

d. Wann sind Bilder und Bilderbuch zu gebrauchen? Zunächst: von wann an? Wir antworten: vom frühesten Alter an, sobald die Anschauung und mit ihr die Sprache sich zu entwickeln anfängt. Die Zeit des Spielens und Bilderns selbst hängt bei dem jüngeren Kinde von Lust und Bedürfnis ab, mehr und mehr aber wird die erziehende Liebe auch hierein, wie in alles Thun des Kindes eine gewiße Ordnung zu bringen wissen. Namentlich ist es auch gut, dem Bilderbuche, d. h. dem bildernden Kinde bisweilen Vacanz zu geben; man räume das eine oder andere seiner Bilder oder Bilderbücher dem Kinde je und je aus dem Wege; man giebt damit dem jungen Geiste Zeit zur inneren Verarbeitung und bereitet ihm, wenn es dann nach einiger Zeit wieder zum Vorschein kommt, die Freude des Wiedersehens alter Bekannten und Freunde. Wann aber ist man über das Bilderbuch hinausgewachsen? Wir glauben: nie. Wir Menschenkinder kommen nur von einem ins andere. Mehr und mehr wird uns das gesammte Natur- und Menschenleben, das wir als Kinder im Bilderbuch angeschaut, selbst zu einem solchen, in dem uns die Gestalten und Verhältnisse einer höheren und zukünftigen Welt abgeschattet und vorgebildet werden. Vielleicht blicken wir einst von den himmlischen Urbildern auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf das Bilderbuch seiner Kindheit.

Bildung. Die ältere Sprache kennt das Wort nur in der ganz concreten leiblichen Bedeutung von Bild, Bildnis oder Gestalt, Form, die neuere gebraucht es zur Bezeichnung eines geistigen Verhältnisses, und es dient jetzt dazu, einen der Fundamentalbegriffe in der Pädagogik vorstellig zu machen. Aber merkwürdig, welche Masse von Gedanken und Strebungen daran sich zu knüpfen pflegt und nach wie verschiedenen Richtungen hin der Begriff auseinandergezogen wird; denn mit dem Begriff von Bildung verbindet sich nicht nur eine Fülle von Idealen, die das Gefäß des Wortes sprengen zu müßen scheinen, sondern auch Fremdartiges, allerlei Hirngespinste, politische Berechnungen u. dgl. hängen sich daran an, so daß es überaus schwer wird, gerade von dem Begriffe „Bildung“ sich ein klares Bild zu gewinnen. Schon der Umstand macht schillern, daß das Wort ein Zwiefaches bedeutet; denn Bildung wird unterschiedlich activ und passiv gebraucht, — eine Ursache zur Verwirrung für die Unklaren und eine Gelegenheit zum Versteckspielen für die Schlauen. Man versteht darunter bald den Bildungsproceß, bald das Resultat dieses Processes, ein Werdendes oder Gewordenes.

Stellen wir den allgemeinsten Begriff voran, so dient das Wort zur Bezeichnung einerseits derjenigen Thätigkeiten und Vorgänge, durch welche der Mensch aus dem noch rohen Zustande seines natürlichen Wesens herausgearbeitet werden soll, andererseits bezeichnet es denjenigen Zustand, in welchen er durch solche Arbeit an ihm gelangt ist. Die Beobachtung der Bedeutungen, unter welchen das Wort im gewöhnlichen Leben vorkommt oder in der Literatur gebraucht wird, wird die Auffindung der wesentlichen Merkmale des Begriffs theils unmittelbar theils mittelbar ermöglichen.

Ausgehend von den Redensarten des gemeinen Lebens finden wir nun erstlich, daß man zwar von Männern und Frauen, niemals aber von Kindern sagt, sie haben Bildung, und auch junge Leute bezeichnet man lieber als in der Bildung begriffen oder voran, denn als schon Gebildete. Folglich wird Reife, ein gewißes Fertigsein vorausgesetzt: denn so lange noch die rohen natürlichen Elemente in Fluß und Gährung begriffen sind, ist weder die sittliche noch die intellectuelle Seite der Menschennatur abgeschlossen, ist noch kein fester Charakter vorhanden.

Man redet ferner von gebildeten Ständen im Gegensatz zu den ungebildeten, wobei freilich oft die Grenzen in einander fließen. Gebildet nämlich pflegen sich selbst immer die höheren Stände gegenüber den niederen und ebenso die gelehrteren den minder gelehrten gegenüber zu nennen und verstehen darunter je ihren Standes-, Wissens- oder den Vorzug ihres geselligen Benehmens. So wer in den vornehmern Kreisen sich zu bewegen gewöhnt ist, sieht den ungelenken Bürgersmann oder Gelehrten unter sich, der Professor wieder den Präceptor, Schulmeister, dieser den Bauernschult-

heiß, der Städter den Landmann: es glaubt jeder in irgend einer Beziehung weiter zu sein als der andere, sei's im Wissen, Können oder Betragen, also in etwas, das er sich und zwar durch Arbeit an sich selbst erworben hat und ist sich bewußt, an diesem Punct über die Schranken der rohen Natürlichkeit sich hinausgehoben zu haben. Dies aber ist in der That Merkmal der Bildung und es haben also diejenigen Stände, welche sich darum, daß sie sich in irgend welcher Entwicklung ihrer Fähigkeiten andern voraus wissen, diesen gegenüber Bildung zuschreiben, nicht eben unrecht, sofern wenigstens theilweise Bildung an ihnen ist, etwa wie an einem Stein, davon der Bildhauer einzelne Glieder, seien es die edlern oder vor der Hand unedlere der Menschengestalt, aus dem Groben bereits herausgemeiselt hat. So spricht man denn von einem gebildeten Benehmen, wenn es über die unmittelbare Natürlichkeit des Umgangs hinausgehoben ist, von gelehrter oder künstlerischer Bildung als von dem geistigen Voraus, welchen die Besitzer derselben andern gegenüber genießen.

Indessen führt der Sprachgebrauch noch tiefer in den Begriff ein, sofern er z. B. einem solchen, dem er gelehrte Bildung zugesteht, dennoch die Bezeichnung eines gebildeten Gelehrten verweigert, nämlich wenn dieser sein specielles Fach (Mathematik, Philologie, Jurisprudenz u. s. f.) zwar mit Fleiß erlernt hat, darin aber nur das Sammeln, Ordnen und Behalten treibt, ohne Beziehung auf das Allgemeinmenschliche, was in jedem Wissensfach zur Erscheinung kommt. Solcher Vorrath specieller Kenntnisse an sich macht nicht die Bildung,*) sondern sie ist zugleich die Beziehung dieser Kenntnisse zu den Fundamenten wie zu dem Verwandten, die Herausausarbeitung des Stofflichen durch den Geist zum freien Besitz, also auch hier ein Sichhinausheben über die rohe Unmittelbarkeit geistigen Seins und Habens. Ein gelehrter und geschickter Arzt wird zum gebildeten Arzt, indem er mit seinem Wissen und Können einrückt in den weiten Kreis naturwissenschaftlicher und historischer Einsicht, der das Centrum seines speciellen Fachs umlagert. Gebildet ist derjenige Kaufmann, welcher über den gewerbsmäßigen Betrieb des Handels hinaus seinem Beruf das wissenschaftliche Interesse (Handelsgeschichte, Volkswirthschaft, Chemie u. s. f.) anknüpft; gebildeter Landwirth ist der nicht bloß eingeübte und eingeschulte, sondern ebenfalls der in dem Wissen um das in sein Fach Einschlagende (Botanik, Zoologie, Mechanik, Chemie u. s. f.) daheim ist.

Indessen genügt auch solches Daheimsein in den Fundamenten und Ausläufern des speciellen Fachs noch nicht, um das Prädicat eines gebildeten Mannes zu sichern. Dieses setzt vielmehr die sogenannte *allgemeine Bildung***) voraus und mit ihr die Fähigkeit, über die Grenzen des eigenen Berufes mit Vernunft in fremde Gebiete hinüberzuschauen. Es sind die allgemeinen menschlichen Interessen, für welche der Gebildete eine Empfänglichkeit und ein Verständnis hat, es ist das Sichherausarbeiten aus den Schranken des individuellen Berufs, Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, Befreiung von der Einseitigkeit der Individualität, Erhebung auf einen höhern Standpunct des Urtheils, worin sich solche allgemeine Bildung manifestirt. Am erkennbarsten tritt diese zu Tag in dem Verkehr zwischen den Genossen verschiedener Berufsarten, wie sie sich gegenseitig suchen, anziehen und jeder in dem andern sein Individuelles ehrt, während es das allgemeinste Merkmal der Uncultur ist, sich berufsartig abzustoßen und höchstens auf dem neutralen Boden des Spielens, Trinkens, politischer Kannegießerei oder nichtiger und schlüpfriger Unterhaltung Gemeinschaft zu pflegen.

Das Normale demnach ist — Ausdehnung der geistigen Interessen und des Verständnisses von dem natürlichen Boden des speciellen Berufs aus. Jedoch ist letzterer nicht immer die nothwendige natürliche Basis der Bildung. Es kann z. B. ein poetisches Gemüth an Revision von Rechnungen, ein in die Weite strebender Geist an

*) Und doch haben hie und da die Bestrebungen und Einrichtungen im Schulwesen zur Voraussetzung die Ansicht, daß Wissen mit Bildung identisch sei; dem ist nicht so: das oberste Princip der Schule muß die *Bildung* der Jugend sein, nicht allerlei wissen; das Wissen ist in unserer Zeit im Steigen, die Bildung im Abnehmen.

**) Allgemeine Bildung heißt zunächst die allen gemeine, für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung, im Gegensatz gegen die besondere, die Berufsbildung.

Schreib- oder Ladentisch u. dgl. gewiesen und gebannt sein; Aehnliches kann auch bei geistigeren Berufsarten vorkommen. Man findet nicht selten solche ungeschickt placirte und doch im übrigen sehr gebildete Menschen, ein Beweis, daß sich der Geist zu helfen weiß — dann nämlich, wenn die Berufspflicht und die Treue im Beruf (ein ethisches Bildungsmoment) heilig gehalten wird; nur wo dieses fehlt, entsteht Verstörung, Misbildung, und gehen auch die sonst erstrebten geistigen Güter verloren oder schlagen ins Verderben aus, wie bei der Classe der Unzufriedenen, Verkannten, der Weltschmerzler, der Menschen, die sich zu allem gut genug fühlen, nur zu dem nicht, was sie sollen. Es gehört zu der Signatur unsrer Zeit, daß je gangbarer der Weg einer sogenannten allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tag tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem, was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen, ein Streben in das Farblos-unendliche hinaus, schwammiges Fleisch und morsches Knochengerüste. Hiebei setzt man eine Ehre darein, sich nicht ansehen zu lassen, wes Berufes man ist und schämt sich seiner natürlichen Heimat, oder fühlt sich unglücklich, an Geringem seine Kräfte üben zu sollen, als z. B. Lesen- und Schreibenlehren, Bauersleuten predigen, während man sich zu Großem berufen meint.

Ueber den Begriff „allseitige Bildung“ findet viel Unklarheit statt und thut es noth, sich wegen seiner Bedeutung, seiner Ausdehnung wie seiner Grenzen zu verständigen, damit weder durch Zuwenigfordern noch durch Ueberfordern gegen die menschliche Natur gesündigt werde. Es muß allerdings verlangt werden, daß jeder Mensch in der dreifachen Richtung des Erkennens, Fühlens und Wollens sich entwickle; aber wie weit in jeder Richtung gegangen, welche Seiten dieser Vermögen andern voran ausgebildet werden sollen, das hängt von der Individualität, Ort, Zeit und der ganzen Lebenslage ab. Es giebt keinen Menschen in abstracto und die Pädagogik geht im Nebel, wenn sie von dem allgemeinen Begriff des Menschen ausgeht. Daher kann die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen“ Bildung aller menschlichen Vermögen nur dahin verstanden werden, daß keines der drei Grundvermögen schlummern darf, während die andern wachgerufen sind, nicht aber, daß eine quantitative Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten erstrebt werden soll. Es giebt in der That nicht eine harmonische Bildung als Modell für alle Menschen, sondern es kann nur harmonische Menschen geben und diese in den verschiedensten Arten der Bildungsgestalt. So ist Frauenbildung in der Regel das Product einer vorherrschend gemüthlichen Entwicklung, wobei die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist. Ueberhaupt aber kommt es bei allen Menschen auf das vorschlagende Vermögen an; dies giebt den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt, und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im einzelnen bedingt, und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwicklungen stattfinden können, während nach der andern nur geringes Wachsthum und höchstens ein schwacher Ansatz ist. Allseitige Bildung verlangen ist daher im strengen Wortsinn genommen eine Ueberforderung; man kann verlangen, daß jede Seele die Fühlhörner ausstrecke, die sie hat, und daß sie sie nicht einschrumpfen lasse durch Nichtgebrauch, aber man kann nicht verlangen, daß sie mehr ausstrecke, als sie hat. — Ueberdies liegt es in den Schranken der menschlichen Verhältnisse, daß, wenige Hochbegabte und vom Glück Begünstigte ausgenommen, der Einzelne in der Regel nur nach *einer* Seite hin zu einer vollen Entfaltung gelangen kann. Wie verhält sich nun der Gebildete gegenüber dem andern, ihm versagten? Er kann dasselbe, soweit es ihm nicht von Natur versagt ist, sondern er zwar Anlage, aber nicht Beruf dazu hat, als Dilettant üben, also ein Gelehrter, Beamter, Gewerbsmann kann Musik, Malerei und überhaupt jeder Fachmann das Fach eines anderen treiben; aber alsdann nicht den Meister spielen zu wollen, wo man nicht über den Lehrling hinauskommt, als womit man zum Stümper wird, ist ein Merkmal der Bildung, ist Zeichen eines ausgebildeten Wahrheitssinnes. Aber auch wozu man keine besondere Anlage hat, dafür kann doch ein reges Interesse vorhanden sein; z. B. den Forschungen der Geschichts-, Sprach-, Naturwissenschaft gegenüber ist der Gebildete ein fortwährend Lernender und Hörender,

gleichsam ein Unmündiger, und sein Wissenstrieb wird sich darin äußern, nicht daß er in Gesellschaft über alles und jedes redet, sondern daß er gehörigen Orts zu schweigen weiß, wenn Kundige reden. — Wo aber endlich das Organ zum Verständniß irgend eines Bildungselementes gänzlich fehlt, da kennzeichnet sich nur die Roheit durch Verachten und Verlachen dessen, was sie nicht versteht (z. B. der Musik, der Mathematik, der Sprachen, namentlich der alten, der Philosophie), Bildung aber deckt ihre Blöße mit dem Feigenblatt der Bescheidenheit.

So zeigt sich auch hier, wie es im Bisherigen immer mit hereingeleuchtet haben wird, wie wichtig für alle Bildungsfragen das sittliche Moment sei. Es ist nothwendig so, weil Bildung wesentlich Sache der Persönlichkeit ist, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen des Menschen mittelst Aneignung des vorhandenen Bildungsstoffes. Wäre Bildung bloß als Ausstattung zu denken, so möchte man sie als einen auch nur durch äußere Beihülfe zu verschaffenden Erwerb ansehen; aber sie ist vielmehr Ausgestaltung der Seele und somit haben die sittlichen Grundkräfte wesentlich ihr Werk dabei, und es ist überaus irrig, bei dem Wort bloß an die anmuthigen Formen des äußeren Benehmens zu denken. Ueberhaupt, sobald man das Moment der Persönlichkeit bei dieser Frage recht ins Auge faßt, muß man auch den Nachdruck auf das Sittliche legen; es ist erfahrungsmäßige Wahrheit, daß die sittliche Ausgestaltung des Menschen auf einem andern Weg als dem des bloßen Lernens und Aneignens, daß hier ein Proceß in der Tiefe des Geisteslebens vor sich geht, etwas nicht zu berechnendes noch zu machendes, ohne dessen Annahme für die häufige Warnehmung eines so ganz andern Bildungsverlaufs als des von den Absichten der Erzieher und in den äußeren Umständen angelegten kein genügender Erklärungsgrund zu finden wäre. Wirklich gebildet kann somit nur der Mensch von sittlichem Charakter, in dessen Innerem sich feste und klare Gesichtszüge ausgeprägt haben, genannt werden. Von dieser Errungenschaft an datirt sich sodann auch sein Eintreten in die Welt als ein thätiges Glied, seine Befähigung, das sonst wie Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen, seine sociale Tüchtigkeit. — Hier ist nun auch der Punct, daran es am deutlichsten wird, wie nicht das Wirken ins Große und Weite, sondern überall die Treue in Erfüllung der Pflicht, also auch im Kleinsten es ist, was Werth giebt, und ebenso auch nicht das Wissen von allem und jedem, sondern das dem Beruf und der Pflicht entsprechende. Es gehört zum sittlichen Ebenmaß und ist also gebildet und schön, sich seiner Lebenslage gemäß zu entwickeln und auf den Punct, dahin man gestellt ist, seine Kraft zu sammeln; dies macht die treuen Menschen zu wirklich ansprechenden Erscheinungen, während überschüssiger Anspruch und eingebildetes Wesen, sofern man nicht der noch werdenden Jugend etwas zu gut halten muß, verzerrte Gestalten giebt. Nicht minder geht aus dem Bisherigen hervor, wie, wenn man's recht betrachtet, Bildung nicht wohl als Erzeugnis fremder Arbeit an einem Menschen sich ausgeben kann; Erzieher, Lehrer, Verhältnisse, Schicksale, sie sind dabei mehr oder weniger die Gehülfen, aber der Meister, aus dessen Hand der rohe Stoff der Naturanlage sich zur Kunstgestalt formt, hat im eignen Innern sein Werk. Und zwar handelt es sich, so wie die menschliche Natur ist, nicht bloß vom Aus- sondern auch vom Umbilden, vom Bekämpfen und Ausscheiden sündhafter Elemente, aus denen der Mensch erlöst werden muß, wenn er sich soll zum Licht herausringen können. Wo das nicht geschieht, da bricht das Ungebändigte, Nichtgebildete bei der ersten ernsten Collision häßlich hervor. Der in Gesellschaft honigsüße Mund speit Feuer und Flammen bei häuslichen Vorkommnissen und die bei günstigem Geschick spiegelglatte See vermag ein einziger Windstoß in brausendes Toben zu bringen. Man denke auch an die wüsten Reden wider Religion, welche oft aus dem Munde solcher kommen, welche Volksbildung, Humanität u. dgl. zum Schlagwort genommen haben. Zur sittlichen, also zur wahren Menschenbildung ist demnach die Reinigung des unreinen Herzens, ein aussondernbes Schaffen an sich selbst von Anfang an unerläßlich.

Aus dem Bisherigen wird deutlich, je genauer wir dem Begriffe Bildung ins Angesicht sehen, je weiter ab von der Oberfläche finden wir uns in die Tiefe geführt: das Intellectuelle und Aesthetische leitet uns zum Sittlichen und dieses in das Religiöse; ja die rechte Klarheit erhalten wir erst durch die Psychologie des Evangeliums,

seine Hinweisung auf die Verderbnis der menschlichen Natur, auf den Widerstreit des Guten und Bösen im Menschen (Röm. 7). Das Wort nicht, aber die Sache selbst hat das N. T. in der hellsten Darstellung, da es von dem inwendigen Menschen, seiner täglichen Erneuerung, von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch redet, und es ist vergebliche Mühe, den Begriff der Bildung anders erschöpfen zu wollen, als indem man ihn aus derselben Quelle schöpft, der alle Wahrheit über die höchsten Menscheninteressen entströmt. In der That, was von Flitterstaat an moderner Bildung haftet, das wird zu Schanden gegenüber dem schlichten, ernsten und umfassenden Bildungsideal des Christenthums; denn dieses ist kein anderes, als die Umschaffung des natürlichen Menschenwesens, sofern es ein durch die Sünde verderbtes ist, die Ausreißung der irrationalen Wurzel des Bösen. Demnach auch ein Herausarbeiten zur Gestalt und zwar zur Lichtgestalt (Kinder des Lichts), doch mit dem wesentlichen Unterschied, daß der von der oberflächlichen Weltbildung ignorirte finstere Grund als solcher erkannt, und durch die strenge Arbeit der Selbstzucht überwunden und ausgestoßen wird, eine Arbeit aber, bei welcher der einzelne Mensch sich als das Gefäß weiß, darin ein höherer Meister sein Werk hat. Erneuerung nach dem Bilde Gottes, dies ist das evangelische Bildungsideal und daß der Mensch ursprünglich danach geschaffen, darin liegt das Fundament für die Pflicht, es zu erstreben, wie für die Möglichkeit, es zu erreichen.

Zusammenfassend das bis hieher Ausgeführte läßt sich nun der Begriff von Bildung dahin bestimmen: sie ist die Ausgestaltung des innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung; und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustand herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.

Ist der hiemit aufgestellte Begriff richtig, so muß er dazu dienen können, die wichtigen Fragen beantworten zu helfen, welche die Pädagogik an diesem Ort aufzuwerfen pflegt.

Als die erste stehe hier: wie verhält sich die Erziehung zur Bildung? was kann jene thun, um diese sei es hervorzubringen, sei es zu regeln? Es begegnet den Pädagogen nur zu häufig, sich und ihrer Kunst weit mehr zuzuschreiben, als mit Recht und nach der Natur der Sache zu verlangen ist. Man gehe nur ein Jahrhundert zurück, so wird man beinahe mit jedem Lustrum eine neue Methode der Erziehung und des Unterrichts mit der Versicherung auftreten sehen, daß nunmehr der Stein der Weisen gefunden und für die Bildung der Menschheit der ersehnte Tag angebrochen sei. Mit Rousseau fängt solches an und geht durch die mannigfaltigsten Phasen durch bis auf unsere Zeit. Es beruht solches großentheils auf falschen psychologischen Ansichten, denen gegenüber wir Folgendes festhalten müßen:

Wer einem Menschen zur Bildung verhelfen will, muß von der Achtung seiner Persönlichkeit ausgehen, d. h. wir haben jede Menschenseele als eine von Gott mit ihren besondern Gaben an ihren besondern Ort gewiesene zu betrachten, gleichsam als eine eigenthümliche Ausgabe der Menschheit, ein neues Exemplar des Gottesbildes; es sind Tiefen in ihr, die wir nicht ergründen, geschweige daß wir darin schaffen könnten nach unserem Belieben: es giebt eine Grenze, bis wohin Erziehung bringt, dann aber heißt es: manum de tabula, denn an die göttliche Handschrift auf der innersten Seelentafel soll man sich nicht wagen. Diese Achtung vor dem göttlichen Recht der an sich noch verborgnen Persönlichkeit ist aber keineswegs Menschenvergötterung und mit der creatürlichen Ausstattung des Individuums ist seine natürliche mit der Sünde behaftete Erscheinung im Leben nicht zu verwechseln, vielmehr gerade dieses Element ist es, gegen welches die Erziehung ihre Hauptthätigkeit zu richten hat, und man kann sagen, was sie von klein auf zur Bildung eines Menschen thut, ist, daß sie das Gottesbild in ihm von den Flecken zu reinigen und gegen die Verstörung zu schützen sucht, womit eigne wie fremde Sünde es angegriffen haben

und bedrohen. Also nicht Bild machen, sondern Bild reinigen — die vornehmste Arbeit erziehender Bildung. Sodann aber hat diese an dem sich Entwickelnden den Proceß seiner Entwicklung zu fördern mittelst Herbeischaffung desjenigen geistigen Stoffes, daraus die Seele gesunde Nahrung zieht, mittelst Anhaltung zu dem Fleiß, welcher das Angebotene sich zueignet und in sich verarbeitet, durch Oeffnung der Wege, auf welchen dem Innern solcher Bildungsstoff zufließt, und Anreizung des entgegenkommenden Interesses, durch Abgewöhnung des Unrechten, Unanständigen und Angewöhnung an das Gute und Schickliche. Damit aber das persönliche Leben zu einer Charakterentwicklung gedeihe, muß die erziehende Thätigkeit nicht blos an Rede und Lehre sich halten, sondern dem Zögling vielmehr charaktervolle Beispiele und Vorbilder zur Anschauung bringen, denn bei der Erziehung sind es die Persönlichkeiten, die umschlossenen, abgerundeten Menschenerscheinungen, welche die eingreifendsten Wirkungen auf das Innere üben. Stoffliches trägt der Unterricht zur Aneignung und Bereicherung herbei, das zur Gestaltung treibende Ferment bringt die Anschauung und die Einwirkung des Charakterhaften. Die Menschen von kernhaftem sittlichem Charakter üben daher schon durch ihr Dastehen vor den Augen der Jugend auf diese ihren bildenden Einfluß; Kraft ruft Kraft, Vollendung Nacheiferung hervor; wenn der Jüngling einen Mann vor sich hat, so weckt dies den Trieb, auch ein ganzer Mann zu werden wie dieser, nicht diesem gleich. So wirkt auch ästhetische Bildung nicht das Betreiben irgend einer Kunst überhaupt, nicht musiciren und zeichnen Können an sich, sondern das Classische, Keusche, Charakterhafte frühzeitig sehen, hören, genießen und üben Dürfen, — eine von den Erziehern oft nur zu leicht genommene und doch so nahe liegende Erwägung.

Dies zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis, in welchem die Erziehung zur Bildung steht. Verzichten muß erstere auf die Meinung, als wäre es ihre Aufgabe, die Seele des Zöglings nach einem bestimmten Modell auszuprägen; dem steht die Ursprünglichkeit der Individualitäten im Wege. Aber Beruf und Verantwortung des Erziehers ist darum keineswegs gering anzuschlagen, wenn man bedenkt, wie viel darauf ankommt, daß der sündhaften Natur durch Entschiedenheit und Ernst des Erziehers im Verbieten und Gebieten gewehrt, ferner daß dem Zögling das seiner Individualität Entsprechende in gehöriger Auswahl und Reihenfolge geboten, daß derselbe vor schlimmen Einflüssen, bösem Beispiel, schlechten Büchern, Bildern, Gesellschaften bewahrt und gehütet wird, namentlich aber, daß ihm in der Person des Erziehers Charakter und Würde entgegentritt. In dieser Beziehung muß man einsehen, daß das Erziehungsgeschäft dem, der es zu üben hat, nicht wenig Anlaß, erst nach der eignen Bildung zu sehen und an sich selbst von neuem zu arbeiten, an die Hand giebt, und daß es keinen ärgeren Widerspruch geben kann, als wenn ein zur Jugendbildung Berufener ein roher Mensch ist. — Aus dem Bisherigen ergiebt sich nun auch von selbst der begriffliche Unterschied von Erziehen und Bilden. Ersteres geschieht nämlich (im eigentlichen Sinn) immer durch andere Menschen und zwar durch solche, welche in einem Auctoritätsverhältnis zu dem Zögling stehen, Bilden aber ist ein Werk, daran neben den Erziehern noch vieles andere, zumal der zu Bildende selbst theilnimmt, und welches über die Zeit des eigentlichen Erziehungsgeschäftes noch weit hinaus liegt; daher Bildung mehr umfaßt als Erziehung, wie man auch von einem Aelteren nimmer sagen kann, er habe Erziehung, obwohl einem solchen anzusehen ist, daß er welche gehabt oder nicht. Sodann geht Erziehung hauptsächlich auf das Moralische — Lenkung des Willens, Bildung aber, obgleich ohne moralische Grundlage nicht möglich, erfordert vornehmlich intellectuelle Entwicklung durch Unterricht und ästhetische durch Ausgestaltung zu einem harmonischen, abgerundeten Dasein. Erziehung und Beschulung sind daher zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von außen, diese selbst aber entsteht nicht dadurch, daß das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden *an* dem Menschen, *sich* bilden muß ein jeder selbst.

Eine weitere Frage ist, was der *Unterricht* zu umfassen habe, damit er zur Bildung mitwirke? Offenbar ist das Unterrichten für solche, welche erst spät fertig zu werden die Absicht haben dürfen, breiter und ausholender anzulegen als für diejenigen, welchen nur beschränkte Lernzeit vergönnt ist; es fragt sich, welche Samen

und Pflanzen man dem Acker anvertrauen will, um darnach zu beurtheilen, wie tief der Pflug eingesetzt, welche Bodenschichten zu Tag gewendet, in welcher Ausdehnung das Land urbar gemacht werden muß, und umgekehrt hat sich Pflanzen und Säen nach der Bodenart zu richten.

Es scheint zwar unrecht, aber es ist recht und vernünftig, daß nicht alle alles lernen, sondern jeder das Seine; nur das ist nothwendig, daß wo dem Umfang nach wenigeres gelernt wird, desto mehr im Gehalt des Einfachen sei, daß Concentrirtes gegeben werde, und wohlthätig ist es, auch den in geringen Umständen Lebenden die Möglichkeit eines Erwachens der Gaben für Weiteres nahe zu legen. — Man darf wohl anerkennen, es ist eine eifrige Sorge in unserer Zeit, daß den untern Schichten des Volks die Wohlthat reichlicherer humaner Bildung durch Unterricht zu Theil werde: Volksbildung ist das Schlagwort. Sehen wir, was wir in dieser Beziehung jetzt schon und was wir dazu noch weiter nöthig haben. Damit der Unterricht bildend sei, muß ihm Heimat und Charakter eigen sein. Die Heimat des Unterrichts für die Kinder der handarbeitenden Classen ist bei dem evangelischen Volk die Bibel, nach Luther's markiger, treuherziger Uebersetzung, in der die Glocken der Ewigkeit widertönen — nicht der Religionsunterricht an sich und abstract, sondern concreter Bibelunterricht. In ihm ist eben auch Charakter, lebendige Bilder, allen oben an der Gottmensch, vor ihm und nach ihm die Gottesmenschen, ausgeprägte Menschengestalten, schlicht und klar, faßlich und von mächtiger Wirkung auf das einfache Gemüth: Vorbilder zum Nachbilden. In der Bibel ferner sind die Gegensätze von Gut und Bös, Licht und Finsternis, Göttlichem und Widergöttlichem in plastischer Deutlichkeit ausgeprägt durch Lehre und Geschichte: also eine Uebung für das Gewissen, zur Schärfung des sittlichen Urtheils. Dazu überall Tiefen für das einwärts gekehrte Sinnen, also Nahrung des intuitiven Geistestriebs, und ebenso Streiflichter über das tägliche Leben für den praktischen Hausverstand. Weiter eine Mannigfaltigkeit lieblicher und erhabener Naturanschauung von dem: „Es werde Licht" an bis zu den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde; und alle diese Mannigfaltigkeit in Natur wie Geschichte unter Einen Gesichtspunct gestellt, in Einen Rahmen gefaßt — Werk und Führung Gottes: also Gestaltung, Einheit, Bild. Man muß blind sein, um das bildende Grundelement der Bibel nicht zu sehen. (Vergl. den Art. Bibel.) — Kein Wunder daher, unter unserem christlichen Landvolk und in schlichten Handwerksleuten Menschen zu finden, welche allein an der Bibel zu einer Klarheit des innern und einer Beurtheilungsfähigkeit des äußern Lebens gelangt sind, zu einer Offenheit des Interesses an dem Menschlichen neben der entschiedenen Festigkeit der Ansichten und der Gesinnung, wie man sie oft bei den sogenannten Gebildeten vergebens sucht. „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht" (Palmer). In der That giebt die Bibel beides: Concentrirung und Weite des Bewußtseins, sie wirkt geschlossenes Wesen und feine Fühlfäden. Zwar ist es irrig, ihren Bildungssegen nach der Zahl der auf ihren Gebrauch in der Schule verwandten Stunden zu bemessen, aber sie muß das Haupt- und Grundbuch der Volksschule bleiben, wenn diese nicht in heimatloses Streben sich verlieren soll. Und was durch die verrufenen Gedächtnisübungen an den Bibelsprüchen sich in die Schatzkammern des Kindergemüthes legt, das bildet ein mit der Zeit reich zinsendes Geistes- und Herzenscapital, wofern anders nicht unpädagogische Uebertreibung das Memoriren zur Qual und das Memorirte zum Gegenstand der Abneigung macht. Man soll das Volk nicht bemitleiden, das die Bibel hat, als ob es keine Bildungsmittel hätte. — Dazu hat es seine Lieder, ein reiches Geschmeide; kein Volk ist mit solchem Reichthum geistlicher Dichtung gesegnet, als unser deutsches evangelisches. Auch liegt in dieser christlichen Nationalliteratur ein gutes Stück deutscher Geschichte, und ein für den öffentlich liturgischen Gebrauch wie für den Hausbrauch zusammengestelltes Gesangbuch trägt mit zur bildenden Ausweitung des Bewußtseins bei, befördert das Offensein und Verständnis für das Licht in seiner verschiedenartigen Strahlenbrechung. Daher, wer da Realien in den Schulunterricht will, Natur-, Welt-, Menschen-

kunde und zugleich damit Bibel und Gesangbuch hinausdrängen, wer Geschichtskunde will im Gegensatz zur biblischen Geschichte, nationale Bildung in Feindschaft wider unseres Luther's Uebersetzung und unserer frommen Dichter reichen Liederschatz, der widerspricht sich selbst, oder weiß nicht, was er spricht, und er ist an dem, daß er Realitäten fortschafft, und leere Namen dafür bietet. Für das einfache Leben des Landmanns und Handarbeiters genügt nicht nur der Unterricht, dessen Centrum und Hauptfach die christliche Religion in ihrer concreten Gestaltung ist, sondern er bietet ihm zugleich Ersatz für vieles, das andere in eine größere Mannigfaltigkeit von Lebensbeziehungen gestellte Menschen auf anderen und weitläufigeren Bildungswegen sich zuzueignen pflegen; denn es wirkt dieser Unterricht nicht bloß entschieden charakterbildend, sondern auch öffnend, das Bewußtsein erweiternd, intellectuell und ästhetisch.

Wenn so der Religionsunterricht das Hauptbildungsmittel für den in den einfachsten Lebensverhältnissen befindlichen Theil des christlichen Volkes ist, so ist damit nicht ausgeschlossen, auch an andere zu denken. Vorhanden sind sie z. B. im Rechnen — eine Kunstübung des Verstandes wie eine nützliche Vorarbeit für den Bedarf des bürgerlichen Lebens; weiter vorhanden ist das Singen — eine Kunstübung der Sinne und des ästhetischen Triebs, zunächst am heiligen, niemals an fadem Singstoff und in der Hand begabterer und vorsichtiger Lehrer auch als Vorübung zum Singen heiterer Weisen nützlich, niemals aber als methodische Plage anzustellen; denn im Rahmen des Liedes tritt die Musik dem einfachen Menschen ins Gehör und wirkt so bildend; das abstrahirte Ueben der Stimmritze gehört dem Sänger von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit. Sodann das Zeichnen, nur zu lange vernachläßigt, jetzt aber in seiner Wichtigkeit immer mehr anerkannt; sofern dadurch nicht bloß das Aesthetische geübt wird, sondern auch der Verstand in die Augen tritt und der Blick für die Umgebung wie für das in der Fremde Gesehene sich aufthut. Mit solchem muß der Unterricht den schlummernden Gaben entgegenkommen, das Interesse reizen. Endlich die sog. Realien, wo die Zeit reicht, eine nützliche Zugabe zu dem Wesentlichen, und jemehr das Landvolk zum Wohlstand gedeiht und jemehr der rationelle Betrieb durchdringt, eine nothwendige; denn das erwachende Interesse sucht Nahrung, das geistige an sich, das zeitliche mit Berechnung, und es mag letzterem zugestanden werden, daß es des natürlichen Menschen erfolgreichst lehrender Schulmeister sei. Nur bleibe die Meinung fern, als lasse sich in den engen Rahmen der Schulzeit die Mittheilung alles möglichen Wissenswürdigen und überdies noch die Zustutzung für den speciellen Lebensberuf hineinpressen. Es kommt hier mehr auf das Oeffnen an, auf vorbereitendes Ingangsetzen der Vorstellungen, auf das Gewinnen von Anknüpfungspuncten für etwaiges späteres Lernen und Ueben.*) Eines aber ist, womit der Lehrer weit hinaus über die Schuljahre fortwirkt: sein sittlichreligiöser Charakter, indem er als ein gottesfürchtiger Mann unter der Jugend steht. Denn auch hier wieder bewährt es sich, daß Bilden von Bild herstammt; es kommt darauf an, welch ein Bild von dem Lehrer sich in das Gemüth seiner Kinder legt, davon hängt großer Segen und langwährendes ehrendes Gedächtnis bei dem Volk ab. Der

*) Man redet seit Pestalozzi viel von dem Werth der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den sich die Erörterung der pädagogischen Fragen bewegte. Man gieng dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erstarkt und jede Bethätigung derselben der Anfang ist zur Begründung einer Fertigkeit; dieselbe Thätigkeit gelingt, ob es sich nun um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung oder um die Unterdrückung eines sinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umständen das zweitemal besser als das erste. Unter formaler Bildung verstand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geistes überhaupt, bald Bildung nur der intellectuellen Seite des Menschen, bald auch nur Stärkung der Denkkraft, Uebung im Denkenkönnen, und setzte dieselbe der Erwerbung positiver Kenntnisse als der materialen Bildung entgegen. Aber man bedachte dabei nicht, daß diese beiden Dinge nur in abstracto, nie in der Wirklichkeit sich trennen lassen, indem Form und Inhalt ursprünglich in einander gewachsen sind, und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenstandes die Thätigkeit des Geistes bei seiner Aufnahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müßen, daß alles rechte Lernen schon dadurch bildet, daß der Geist dabei aus sich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß. Es war somit eine abstracte Trennung des

gesammte Unterricht bedarf überhaupt des pädagogischen Mediums lebendiger, concreter Darstellung durch eine Persönlichkeit, daß dem Schüler die Dinge gleichsam ein Gesicht erhalten in demjenigen des Lehrers.

Schließlich noch ein Wort über die Forderung nationaler, d. h. der nationalen Eigenthümlichkeit entsprechender, dieselbe wiedergebender Bildung — ein Begriff, darüber klar zu sein Forderung der Bildung an sich ist. Waitz sagt darüber nüchtern und belehrend: „Alle Erziehung trägt und überträgt nothwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches schaffen kann sie nicht und soll sie nicht . . . Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urtheils, das sie vor Franzosen und Engländern voraushaben, zu einer nationalen Ueberschätzung verleitet werden? Will man einen falschen Nationalstolz durch Erziehung einimpfen, der uns an andern lächerlich ist? . . . Nicht äußern Zwecken, nicht der künftigen politischen Hebung des Volks soll die Erziehung dienen. Das verträgt sich nicht mit der Reinheit der sittlichen Gesetze, die sie fordert. Doch . . . Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, sie müßen in der Geschichte von selbst wachsen" u. s. f. Gewiß gehört es zur Bildung, daß wir die Vaterlandsliebe im Einzelnen und Kleinen pflegen; aber es giebt für uns keine wahrhaft nationale Bildung, wenn sie nicht mit der religiösen zusammenhängt, mit dem innerlichsten Geistesleben, das doch gerade in dem deutschen Volk seine ausgeprägte Gestalt und Geschichte hat. Und auch hier muß man sagen, daß der Erfolg des Religionsunterrichts wesentlich mitbedingt ist von der Persönlichkeit des Lehrers, und von seinem Bestreben, die Zöglinge des lauteren Goldes in ihren Seelen eingedenk zu erhalten, damit sie unedles Metall und geistreichen Flitter bei Zeiten verschmähen und die Verunreinigung von sich abhalten lernen. Die Religion ist das alle Stände des Volks zu Einer Gemeinschaft zusammenfassende nationale Band; wenn die Bibel die Grundlage, ihre Geschichte die heilige Bildergallerie und der Katechismus die Norm für die Auffassung aller ist, dann sind die sogenannten Gebildeten in Wahrheit mit dem arbeitenden Volk zur Gemeinschaft des geistigen Lebens und Besitzthums zusammen verwachsen. Damit erheben wir uns hoch über das Sklaven haltende, Heloten verachtende, Barbaren als von schlechterem Stoff Geformte unter sich erblickende classische Alterthum; und wie es zur wahren Cultur des Einzelnen gehört, daß er den ganzen Grund seines natürlichen Lebens heraufarbeite an den Tag der Bildung, so ist es Aufgabe der christlichen Volksbildung, alle Schichten des Volks herbeizuziehen und in einem gemeinsamen Rhythmus des Fortschrittes zu erhalten. Weiteres überlassen wir dem späteren Artikel „Nationalität und Nationalbildung."

Bildung der Lehrer, s. Lehrerbildung.

Bildungsfähigkeit. Als bildungsfähig bezeichnen wir den, welcher seiner natürlichen Beschaffenheit zufolge der Bildung theilhaftig werden kann. Nun liegt es aber in dem Begriff der Bildung, daß sie nur durch freie Selbstthätigkeit gewonnen werden kann. Bei erzieherischer Behandlung hat man daher des Zöglings freies Entgegenkommen als das Maß seiner Bildungsfähigkeit zu betrachten. Freie Verwerthung der bildenden Einflüsse zu einer eigenartigen Gestaltung des gegebenen Bildungsideals ist die höchste Leistung dieser Fähigkeit. Der Bildungsfähige lernt vielleicht rasch, vielleicht langsam, aber was er lernt, strebt zum Ganzen, vollendet sich und rundet sich ab, veredelt das Wesen und geht in Fleisch und Blut über. Auf der andern Seite ist aber die Bildungsfähigkeit keineswegs das Princip absoluter Selbstentwicklung; sie setzt Eingehen auf ein Bildungsideal voraus, welches durch eine erziehende Macht, in letzter Instanz durch die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes vertreten wird. Die Schrift bezeichnet dasselbe kurz und unübertrefflich schön mit dem Worte: „Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde." Wenn es nun geschieht, daß ganze Menschenstämme wie die Einwohner von Vandiemensland vom Erdboden verdrängt werden,

---

formalen Elements von dem materialen, die sich in concreto nicht durchführen ließ oder zu leerem Mechanismus führte. Die Wahrheit ist die, daß das Materiale auch formal tüchtig geübt, das Formale aber stets auf Grund des materialen Stoffs getrieben werde. Die Schule braucht allezeit einen realen Boden, wenn sie Frucht schaffen soll.

weil sie bei der Berührung mit christlichen Nationen statt sich zu entwickeln im ganzen nur noch mehr verkümmern, so darf man daraus keinen Schluß gegen die Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit ableiten. Diese muß allen Nationen zugesprochen werden. Dafür aber ergiebt sich aus der Vergleichung der einzelnen Völker auf Erden eine mannigfaltige Abstufung der Bildungsfähigkeit; und diese ist auch für die geringeren Unterschiede innerhalb unserer europäischen Nationen sehr wohl zu beachten. Die neue, Leben weckende Idee der Reformation erhöhte die Bildungsfähigkeit der protestantischen Länder in einem ungeheuren Grade; aber es dauerte mehrere Jahrhunderte, bis die Folgen dieser Erhöhung klar und reif ans Licht getreten waren. Bei einem hohen Zustande traditioneller Bildung kann die Bildungsfähigkeit plötzlich in einem erschreckenden Grade abnehmen, während der äußere Schein noch keine große Veränderung verräth. So in den Zeiten, da Griechenlands Bildung ihre höchsten Blüten getrieben hatte; so in Spanien, als die großen Zeiten der Entdeckungen und Eroberungen vorüber waren, als die Reformation dort im Keime erstickt war. Wo dagegen das Christenthum einen neuen Aufschwung nimmt, regt es auch die Bildungsfähigkeit stets von neuem an. — Als Errungenschaften neuerer Zeit hat man die volle Ausdehnung des Begriffes der Bildungsfähigkeit auf Taubstumme, Blinde, ja selbst auf Geisteskranke und Blödsinnige zu betrachten (vgl. die betreffenden Artikel). — Ein besonders lehrreiches Beispiel von Ueberschätzung und falscher Auffassung der Bildungsfähigkeit bietet die Erziehungsgeschichte des bekannten Karl Witte (s. Frühreife).

Obwohl wir nun die Bildungsfähigkeit des Menschen vorzüglich in seiner Freiheit begründet finden, schließen wir doch keineswegs die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf ihre Entwicklung aus. Seine Kunst wird vielmehr darin bestehen, wo er echte Spuren jenes Lebenskeimes bemerkt, der Freiheit gemessenen Raum zu geben; wo jene fehlen, nach Umständen die Zügel fester anzuziehen oder einen andern Weg einzuschlagen; vor allem aber bei seinem Thun und Treiben stets Sinn und Bedeutung stillschweigend durchblicken zu lassen und jeder Bildungsstufe, die er anstrebt, eine Beziehung zu geben auf jene höchste und absolute, daß der Mensch ein Ebenbild Gottes werde. — (Vgl. die Artikel Bildung und Bildungsideal.)

Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer. Der Frage nach dem Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer liegt die Voraussetzung von der erziehenden Kraft des Unterrichts zum Grunde; diejenige Ansicht also, welche in dem Unterricht nur die Ueberlieferung einer Summe von Kenntnissen für besondere Lebenszwecke sieht, ist hier von vornherein ausgeschlossen. Wenn es sich demnach wesentlich um die formale Bildungskraft der Lehrgegenstände handelt, so ist doch andererseits zu erwägen, in welchem Grade und in welcher Weise der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in das Eigenthum des jugendlichen Geistes verwandelt werden kann, so daß dieser aus ihm die Grundsätze seines Empfindens, Denkens und Handelns so wie die Kraft, diesen Grundsätzen gemäß zu verfahren, entnehmen könne. Wenn daher die Warnehmung (Empfindung), das Denk- und das Begehrungsvermögen (der Wille), denen sich als theils abgeleitete, theils combinirte Thätigkeiten das Gefühl, der Geschmack (die ästhetische Urtheilskraft), die Phantasie (Anschauung) und das Gedächtnis anschließen, die vornehmsten Seelenkräfte sind, so ist zu untersuchen, inwiefern die einzelnen Unterrichtsfächer zur Ausbildung dieser Seelenkräfte und durch sie zur Ausbildung des ganzen Menschen zu benutzen sind. Hierauf ist eine einfache Antwort zu geben nicht möglich, da für die Bildungskraft eines Lehrfachs zweierlei von wesentlicher Bedeutung ist, die Methode und das Bildungsziel. Es ist vielmehr als allgemeiner Grundsatz hinzustellen, daß jeder Lehrstoff zwar an sich und zufolge der ihm einwohnenden Methode einen eigenthümlichen Bildungsgehalt besitzt, daß indes der Wirkungsgrad und die Wirkungsweise dieses Bildungsgehalts durch das besondere Bildungsziel und durch die hiernach bemessene Behandlung des Lehrstoffs bedingt wird.

Wenn nun die allgemeine Aufgabe jeder Schule darin besteht, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde,

so folgt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche allein oder hauptsächlich der Erreichung dieser Aufgabe dienen, allen Schülern gemeinsam sein müßen. In welcher Ausdehnung aber oder Begrenzung die einzelnen Unterrichtsfächer einzutreten haben, das hängt von dem Unterrichts- und Bildungskreise der verschiedenen Schulgattungen ab, deren Einrichtung wiederum sich nach den verschiedenen Lebensverhältnissen richtet, für welche dieselben vorbereiten sollen. Von den dreierlei Arten von Schulen jedoch, die hier in Betracht zu ziehen wären — Volks-, höhere Bürger- und gelehrte Schulen — fällt nur die erste in unseren Gesichtskreis.

Das besondere Ziel des Volksschul- oder Elementarunterrichts ist die Vorbereitung zu den Pflichten und Geschäften der bürgerlichen Gesellschaft im allgemeinen; die sittlich-religiöse Bildung bezweckt er in nicht minderem Grade als die übrigen Schulen, wenn auch in anderer Weise. Demnach umfaßt der Unterricht der Elementarschule neben dem Lesen und den technischen Fächern des Schreibens, Zeichnens und Singens einschließlich der Handarbeiten, die deutsche Sprache, das Rechnen und die Elemente der Größenlehre, die Grundzüge der Erdbeschreibung mit vorwiegender Betonung der Vaterlandskunde, die wichtigsten Begebenheiten der Geschichte und die Heilslehren und Hauptthatsachen der geoffenbarten Religion. Der Bildungsgehalt der technischen Fächer äußert sich, von dem unmittelbaren Nutzen der durch sie erzielten Fertigkeiten abgesehen, zunächst in der Uebung der sinnlichen Anschauung, womit für das Schreiben und Zeichnen auch die Forderung einer bestimmten Abstraction verbunden ist. Die Gewöhnung des Auges beim Zeichnen, des Ohrs beim Gesang an deutliche Auffassung des sinnlich Warnehmbaren ist die erste Folge dieses Unterrichts; die Darstellung begrenzter Figuren im Raum und die hierzu erforderliche Beurtheilung der Aehnlichkeit oder Verschiedenheit derselben ist der Anfang der Abstraction und erhebt schon die sinnliche Warnehmung zur geistigen Anschauung; unmittelbar hieraus, wie aus den Gesangsübungen ergiebt sich zugleich die anfängliche Bildung der Phantasie. Daß endlich durch beiderlei Beschäftigung der Zögling gehalten ist, selbst etwas hervorzubringen mit der Bedingung der Sauberkeit und Genauigkeit, und daß er im Fall des Gelingens Freude an dieser Production empfindet, darin liegt sogar eine sittliche Wirkung des technischen Unterrichts. Das Gesagte gilt zum größten Theile auch von den Handarbeiten; dagegen leitet der Schreib- und Leseunterricht, beide zusammengehörig, zu fernerer Abstraction über. Dem Schüler ergiebt sich unmittelbar, daß die geschriebenen und gelesenen Zeichen eine weitere Bedeutung haben, für welche allein sie bestehen, er lernt das gesprochene Wort, den inhaltvollen Satz in dem Geschriebenen und Gelesenen anschauen, und wie auf der einen Seite ihm hierdurch die Beziehung zwischen Symbol und Sache klar wird, so wird er andererseits genöthigt, das Wort in seine einzelnen Bestandtheile, die Buchstaben, zu zerlegen, diese Bestandtheile zu neuen Wörtern zu combiniren und auf diese Weise neue Gedanken und Gedankenverbindungen zu gewinnen; kurz er erhält in diesen elementaren Uebungen, welche scheinbar nur Mittel zu einem andern Zweck sind, die förderlichste Vorbereitung für den sprachlichen Unterricht. Dieser beschränkt sich in der Volksschule auf die Muttersprache und erfordert deshalb eine eigentliche Erlernung der Formenlehre nicht. Gleichwohl kann er der Uebungen in derselben nicht entbehren, um das Verhältnis der Endungen zum Stamm sowie der Ableitungen zum Stamm- und Wurzelwort klar zu machen. Bewegt sich hierbei das Kind noch vorwiegend auf dem Gebiet der geistigen Anschauung, so tritt doch die Abstraction und hiermit die eigentliche Verstandesübung in ihr volles Recht, sobald der sprachliche Unterricht sich der Betrachtung und Zergliederung des Satzes zuwendet. Auch bei möglichst einfacher Behandlung dieses Lehrstoffs kann die Frage nach den syntaktischen Bestandtheilen und Beziehungen des Satzes nicht umgangen werden; wenn es aber schon eine bedeutende Fertigkeit des Abstrahirens erfordert, daß das Subject und das Object in seinen verschiedenen Formen mit Sicherheit erkannt, das Prädicat in seinen wechselnden Begriffsweiten und Erscheinungen aufgefaßt werde, wie viel mehr bei der Bildung und Zergliederung des zusammengesetzten Satzes! Erwägen wir außerdem, daß jeder einfache Satz ein Urtheil ist, aus welchem sich das Verhältnis des Begriffs zu seinen Merkmalen von selbst ergiebt, und daß die meisten Formen des zusammengesetzten Satzes einen Schluß enthalten, so kann die Wirkung

des sprachlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes nicht hoch genug veranschlagt werden. Hiermit ist aber der Bildungsgehalt dieses Lehrfachs nicht abgeschlossen; das Kind zergliedert nicht nur den gegebenen Sprachstoff, sondern es wird zur unmittelbaren Anwendung des Erlernten, zum Sprechen in den gewonnenen Formen angehalten. Hierdurch wird nicht nur seine Auffassung der Sprachformen und der begrifflichen Beziehungen derselben geklärt und befestigt, sondern es gewinnt auch durch die Gedankencombinationen, welche dem Sprechen vorausgehen, an Gedankengehalt; die Verbindung verschiedener Begriffe zu einem Satze nöthigt über Umfang und Inhalt dieser Begriffe nachzudenken und so entsteht ein analytischer Proceß, welcher immer wieder zu neuen Synthesen führen muß. Betreten wir hiermit schon das Gebiet des Sprachinhalts, so wird zur Würdigung der außerordentlichen Bildungsmacht, welche der Sprachunterricht in dieser Beziehung ausübt, die Bemerkung hinreichen, daß die Ergebnisse aller Wissenschaften, die ganze Arbeit des Denkens sich nur durch die Sprache mittheilt, und daß, wenn das Gefühl und die Phantasie auch noch andere Wege der Mittheilung besitzen, für beide doch zugleich entsprechende und vorwiegend benutzte Formen der Aeußerung auch in der Sprache vorhanden sind. Alles also, was das Kind hört oder liest, aus welchem Gebiete geistiger Thätigkeit es auch stamme, hat zunächst die Form sprachlicher Darstellung, und von der Art und Vollendung dieser Darstellung hängt zum großen Theile der Eindruck ab, welchen der Inhalt auf den jugendlichen Geist macht. Es ist z. B. leicht, dem Kinde die Nothwendigkeit des Gottvertrauens darzuthun; wenn diese einfache Forderung sich aber sprachlich angemessen entfaltet und in den Ausdruck des innigen Gefühls kleidet, wie in dem Liede „Befiehl du deine Wege,“ so zieht jene Forderung und jener Begriff mit einer Fülle von Gedanken und Anschauungen in den jugendlichen Geist ein, welche unmittelbar zu neuen Anschauungen sittlicher, begrifflicher und ästhetischer Natur anregt. Es ist bisher nur von der sprachlichen Darstellung, nicht von dem realen Inhalt derselben die Rede; somit ist die Sprache als solche und vermöge der durch sie vermittelten und in ihr beschlossenen Art und Kraft des Ausdruckes nicht nur für das discursive Denken, sondern auch für Gefühl, Geschmack, Phantasie und Sittlichkeit eines der kräftigsten, jedenfalls das allseitigste Bildungsmittel. Es würde zu weit führen, dies hier in allen Beziehungen zu verfolgen; nur *eine* sprachliche Uebung, welche auch in die Elementarschule gehört, soll noch erwähnt werden, die Unterscheidung synonymer Ausdrücke. Wie in der Sinnenwelt die Vergleichung ähnlicher Gegenstände zur Schärfe der Auffassung führt, so wird durch die Vergleichung ähnlicher Begriffe die Schärfe und Klarheit der geistigen Anschauung nicht nur für das Denken, sondern auch in ethischem Bezuge entwickelt. — Der Unterricht im *Rechnen* und in den Elementen der *Größenlehre*, von denen der erstere schon wegen seines praktischen Nutzens eine besondere Bedeutung für die Volksschule hat, ist insofern dem Elementarunterricht in der Muttersprache verwandt, als er auf Förderung der Abstraction und Combination, sowie auf Klarheit der Auffassung fast ausschließlich seine Kraft verwendet. Die Zahl wie die geometrische Figur sprechen zu dem Schüler die Thatsache der Abstraction noch erkennbarer aus als das Wort; sowohl hierdurch als durch die Nothwendigkeit, beide in ihre einfachen Bestandtheile zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, wird das Begriffsvermögen des Kindes unmittelbar in Anspruch genommen und weiter ausgebildet. Von einer ethischen Wirkung dieses Unterrichts kann indes nur insofern gesprochen werden, als die zum Verständnis desselben nöthige Sammlung des Geistes nur durch einen festen Entschluß, also durch einen Willensact gewonnen werden kann. Haben wir uns bisher wesentlich in dem Gebiete der formalen Bildung gehalten und nur gezeigt, wie dieselbe zugleich auf die Erfüllung des Geistes befruchtend einwirke, so tritt bei der Geographie, Geschichte und Religion die reale Bildungskraft in den Vordergrund. Zwar die *Geographie* wie die *Geschichte*, welche beide wie überhaupt so namentlich in dem Unterricht der Volksschule eng zu verbinden sind, beanspruchen zur Auffassung der Raum- und Zahlenverhältnisse auch das abstrahirende Denken. Viel wichtiger ist jedoch für das jugendliche Alter, daß ihm in der Geographie der Zusammenhang zwischen Raum und Raumerfüllung, in der Geschichte zwischen Wirkung und Ursache, in beiden der Abstand des Individuums von der räumlichen und zeitlichen Ausbreitung des Menschengeschlechts

klar werde. Wenn deshalb auch in beiden Fächern bei dem Elem..ntarunterricht die Vaterlandskunde vorwiegende Berücksichtigung verdient, weil hierdurch das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit mit bestimmten geographischen und geschichtlichen Verhältnissen geweckt und gekräftigt werden muß, so darf doch die Anschauung anderer Länder und Zeiten, ja eine allgemeine Kenntnis des Erdballs und eine begrenzte Uebersicht über die Geschichte des Menschengeschlechts nicht fehlen. Auch dieser Unterricht hat zunächst eine formale Wirkung: aus den geographischen und geschichtlichen Thatsachen ergiebt sich von selbst dem Kinde das Verhältnis der Theile zum Ganzen, das Verständnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Mensch existirt, und die Kenntnis der allgemeinen Gesetze, durch welche die Entwicklung eines Landes wie die Thätigkeit des Menschengeschlechts geregelt wird. Obgleich also auf diesem Standpuncte selbst relative Vollständigkeit des Wissens keineswegs bezweckt wird, so tritt doch dem Kinde überall Zusammenhang und System entgegen, es erhält eine Anschauung des Ganzen und schreitet somit von dem discursiven zum intuitiven Denken fort. Die zweite Wirkung ist sittlicher Art: indem das Kind sich als unendlich kleinen Theil des Ganzen erkennt, von welchem es sich ebenso bestimmt als getragen sieht, wird es demüthig und vertrauensvoll zugleich, kurz es lernt sich als Mensch unter Menschen kennen, welchem ebenso bestimmte Pflichten im Verhältnis zum Ganzen obliegen, als es auf bestimmte Rechte, namentlich auf Angehörigkeit und Schutz Anspruch hat. Rechnen wir hierzu noch die zügelnde und belebende Macht des historischen Beispiels, so erhellt die Bildungskraft des geschichtlich-geographischen Unterrichts für das Anschauungsvermögen, für Gefühl und Sitten, und wir berühren hiermit die unmittelbare Einwirkung des Unterrichts auf den Willen, dessen Bildung allerdings in viel höherem Grade dem Religionsunterricht zufällt. Denn freilich wirkt auch dieser auf Verstand und Phantasie, auf ersteren, indem er den Zusammenhang zwischen Schöpfer und Geschöpf, zwischen Vorsatz und That, zwischen That und Folge darlegt, auf letztere, indem er die Anschauung des Erhabenen vermittelt. Allein der eigentliche Zweck und die unleugbare Kraft des Religionsunterrichts ist die Erziehung des Willens und die Regelung der von demselben abhängigen Affecte. Diese Wirkung erreicht er durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Ueberzeugung, Anschauung und Gefühl sich durchdringen und vereinen und aus welchem das Gewissen des Menschen seine Form und Bestimmtheit empfängt. Es ist also nicht etwa die von dem Dogma getrennte Sittenlehre, durch welche der Wille geleitet und gebildet wird; diese enthält nur die Entwicklung und Ausführung jener unmittelbaren Bestimmtheit und hat als solche natürlich für die Aufklärung und Befestigung des Willens ihren Werth, so wie die Geschichte des Reiches Gottes gleichsam den geschichtlichen Beweis für den Inhalt der Religion bietet. Indem der Mensch vielmehr die Thatsache der göttlichen Schöpfung, Erhaltung und Erlösung gläubig erfaßt, weiß er sich von Gott unmittelbar abhängig und bestimmt, zufolge und kraft welcher Ueberzeugung sich die Bildung des Willens ohne weiteres vollzieht. Daß das Kind in diesem Glauben erhalten und durch vermehrte Klarheit gegen den Abfall von demselben geschützt werde, das ist die Wirkung des Religionsunterrichts in seinem einzelnen Verlauf, allein sein Gesammtziel ist Erweckung und Befriedigung des religiösen Bedürfnisses, wodurch dem Willen Gestaltung und Bestand verliehen wird. Dies ist die Wirkung jedes wahren Religionsunterrichts, mag er sich auf die einfachen Thatsachen der biblischen Geschichte stützen oder sich in wissenschaftlicher Begründung der Glaubenslehren bewegen; dieselbe Bildungskraft entfaltet er also in den niedern wie in den höheren Schulen.

Der Bildung des Gedächtnisses ist bisher nicht gedacht worden aus doppeltem Grunde, weil sowohl jedes Unterrichtsfach dasselbe beansprucht, als auch weil das Gedächtnis eine mit jedem Seelenvermögen verbundene Kraft ausdrückt. Letzteres ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Geistesthätigkeiten noch einer besonderen außerhalb ihres Wirkungskreises liegenden Kraft bedürften, sondern Warnehmung, Verstand und Phantasie erzeugen innerhalb ihrer selbst die nöthige Erinnerung und üben somit dieselbe Kraft des Behaltens wenn schon in verschiedener Form aus; desgleichen hat Herbart mit Recht von einem Gedächtnis des Willens gesprochen,

welches seinen Ausdruck in dem sittlichen Grundsatz findet. Alle Unterrichtsfächer werden also bei klarer und zusammenhängender Behandlung des Lehrstoffs das Gedächtnis üben, die einen mehr durch Verknüpfung der ethischen und ästhetischen Anschauungen, die anderen durch Combination und Zusammenhang der begrifflichen Gedankenreihen. In der Anwendung wird allerdings das Gedächtnis durch Sprache, Geschichte und Geographie mehr geübt und zu größerer Fertigkeit gesteigert; allein auch in der Mathematik operirt der Geist gedächtnisweise mit den früher gefundenen Resultaten. Sollte dagegen ein Unterrichtsfach, z. B. die Geschichte, lediglich oder vorwiegend zur Uebung des Gedächtnisses betrieben werden und der Lehrer nur auf Anhäufung und rasche Vergegenwärtigung bedeutender Kenntnismassen sein Absehen richten, so würde hierdurch der Unterricht im wesentlichen seinen bildenden Charakter verlieren und sich in ein todtes Abrichten verwandeln, was für den Geist gewiß ebenso schädlich sein würde, als die einseitige Ausbildung eines Gliedes für den Körper.

Es wirkt kein Fach isolirt nur auf Ein Seelenvermögen ein. Wie der Geist ein Ganzes ist, so wirken auch alle Unterrichtsfächer zum Ganzen und derjenige Unterricht wird der bildendste und beste sein, welcher den ganzen Menschen im Auge behält.

Bildungsideale. Das Bildungsideal, auf welches der Mensch entweder bei der Bildung anderer oder bei der Selbstbildung hinarbeitet, ist diejenige Gestalt seines Lebens, welche der ursprünglichen Idee des Menschen vollkommen entspricht. So gewiß es für alle Menschen nur ein einziges Bildungsideal geben kann, so verschieden wird dasselbe gleichwohl nach Zeiten, Umständen und Verhältnissen bestimmt werden können, wenn auch diese Unterschiede schließlich sich in einem höchsten Bildungsideale concentriren müßen. Eine gründliche Wissenschaft von den Bildungsidealen hätte demnach nicht bloß die verschiedenen Bildungsideale, welche eine wesentliche Berechtigung und Bedeutung haben, zu bestimmen, sondern auch nachzuweisen, wie alle besonderen Bildungsideale nach einem absoluten Ideale hindrängen, in welchem sie zu berechtigten Momenten herabgesetzt werden.

Der Gang der weltgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist auch für diese Betrachtung maßgebend, wir kennen keine anderen Bildungsideale, als diejenigen, welche in der Geschichte mit innerer Nothwendigkeit als solche sich geltend gemacht haben. Wir finden aber in der Geschichte im wesentlichen nur vier Bildungsideale: die Familienpietät, die Nationalität, die Humanität und das Christenthum.

1) Die Familienpietät besteht darin, daß alle, die zu einer bestimmten Familie gehören, den Eltern und insbesondere dem Familienoberhaupte von ganzem Herzen ergeben sind, dieses über alles ehren und lieben, seinem Willen unbedingt gehorchen und seinen Worten glauben, also auch seine Ueberzeugungen über göttliche und menschliche Dinge als die Wahrheit aufnehmen und sich danach richten. Eine Erziehung also, die den Menschen daran gewöhnt, die persönliche Auctorität des Familienoberhauptes oder seiner Stellvertreter als den letzten Bestimmungsgrund seines Sinnens und Trachtens zu betrachten, steht unter dem Princip der Familienpietät. Die orientalischen Völker sind es vornehmlich, bei welchen die Familienpietät als das höchste Bildungsideal gegolten hat und noch gilt; sie sind es aber auch, welche durch ihr ganzes Leben beweisen, wie schädlich die Wirkungen sind, wenn das Ideal der Familienpietät auch dann noch als das letzte festgehalten wird, wenn in dem zu bildenden Menschen schon allgemeinere Bedürfnisse erwacht sind. Denn dem Unmündigen und Unselbständigen kann zwar kein größeres Glück zu Theil werden, als wenn er gewöhnt wird, den relativ Selbständigen und Mündigen sich unbedingt zu unterwerfen, zumal wenn er mit diesen durch das Band des Blutes verbunden ist; ist aber der Mensch zur Selbständigkeit der Einsicht und des Willens gekommen, so ist die Bildung durch ein allgemeineres Princip zu reguliren, wenn nicht die schlimmsten Uebelstände entstehen sollen. Den Individuen gegenüber nimmt sonst die Erziehung einen despotischen Charakter an, und wird das Princip der Familienpietät, wie im Orient, auf ganze Völker angewendet, so wird alle freie Fortentwicklung des Menschen gehemmt.

2) Im Gegensatz zu den orientalischen Völkern galt bei den Griechen und Römern die **Nationalität** als Bildungsideal der Erziehung. Beide Völker erzogen ihre Angehörigen zu der Höhe nationaler Einsicht und nationaler Gesinnung und kannten keine größere Vollkommenheit und keine größere Ehre für den Einzelnen, als wenn er ein Träger des Volksgeistes und des Volkscharakters war. Selbst ihre Götter waren nichts anderes als nationale Ideale; in den Göttern schauten und feierten die Griechen und die Römer die Vollendung ihres nationalen Wesens. Beide Völker unterschieden sich aber dadurch von einander, daß die idealen Griechen die nationale Vollkommenheit in die Schönheit des Leibes und der Seele, die praktischen Römer dagegen in die politische Tüchtigkeit legten — wornach bei beiden auch die Erziehung sich verschieden gestaltete.

So hat auch jetzt noch jede Nation ihren eigenthümlichen Grundcharakter und daher auch ihr bestimmtes Bildungsideal. Das nationale Bildungsideal wird aber im allgemeinen darin bestehen, daß der allgemeine Volksgeist und Volkscharakter in einem Menschen eine individuelle, persönliche Existenz findet. Halten wir uns hier insbesondere an die deutsche Nationalbildung, so würde ihr Ideal darin bestehen, daß der echte deutsche Geist — der Geist vernünftiger Freiheit, der Sinn für intellectuelle Allgemeinheit und für Gemüthstiefe — in einem Individuum eine so lebendige Existenz gewinnt, daß es diesen Geist fühlt und erkennt und für das Wohl des Vaterlandes jedes Opfer zu bringen bereit ist. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie dringend nothwendig es ist, daß in unserer Erziehung auch dem nationalen Bildungsideale sein volles Recht eingeräumt wird. Verschwindet in einer Nation das Gefühl für nationale Ehre und Selbständigkeit, so geht sie unaufhaltsam dem traurigen Loose der Unterjochung durch andere Völker entgegen; unter einem unfreien Volke aber können die allgemeinen Güter der Menschheit — namentlich Kunst und Wissenschaft — nimmermehr gedeihen.

3) Doch haben wir nicht zu vergessen, daß die Nationalbildung jetzt nicht mehr das Letzte, sondern nur der fruchtbare Boden sein soll, auf welchem das allgemeine menschliche Wesen wachsen soll. Das Bildungsideal, von welchem die Nationalität gleichsam die Unterlage bilden soll, ist das der **Humanität**. Schon die alten Griechen und Römer konnten nur in den ersten Perioden ihrer Entwicklung bei der bloßen Nationalbildung stehen bleiben. Als sie später mit einander und mit anderen Völkern in Verbindung traten und ihre Eigenthümlichkeit mit der anderer Völker verglichen, so erhoben sie sich durch diese Vergleichung allmählich zu der Idee des allgemein Menschlichen. Als den Punct, wo wenigstens in einzelnen Individuen die Idee des allgemein Menschlichen und damit das humane Bildungsideal zum Bewußtsein kam, kann man die Entstehung der Wissenschaft ansehen. Als daher die Griechen anfiengen, sich mit den Wissenschaften zu beschäftigen, so verließen sie den Boden des rein Nationalen und die Wissenschaften, die unter ihnen ins Leben traten, namentlich die Philosophie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Sprachwissenschaften sind der thatsächliche Ausdruck der Humanitätsbildung. Man kann daher das humane Bildungsideal auch als das wissenschaftliche Bildungsideal bezeichnen. Wer Wissenschaften betreibt, der bemüht sich mit Erfolg, sich in die Sphäre des rein Menschlichen zu erheben; die probatesten Mittel, in der Jugend das humane Bildungsideal zu realisiren, sind daher auch anerkanntermaßen: das Studium fremder Sprachen und der Wissenschaften.

Eine gründliche Beschäftigung aber mit den Humanitätsidealen: mit den Wissenschaften und den schönen Künsten, sowie mit den Sprachen, diesen Trägern des Geistes, hat zugleich auch eine humane Gesinnung zur Folge. Es ist nicht möglich, daß sich ein Mensch durch gründliche wissenschaftliche Studien in die Sphäre des allgemein Menschlichen erhebt, ohne daß ihm ein gewißer Sinn für das Allgemeine zur anderen Natur wird, und daß in ihm also auch der Wille und Trieb erwacht, dem Allgemeinen zu dienen und es zur Geltung zu bringen. Der Ausspruch des Dichters: ich bin ein Mensch, nichts menschliches weiß ich mir fremd, wird in theoretischer und praktischer Beziehung das Princip der Humanitätsbildung sein.

4) Aber auch der zu seiner Allgemeinheit geläuterte Mensch ist noch nicht das Absolute, sondern auch der Idealmensch muß in sich selbst verschwinden und sich ganz

und gar aufgeben, wenn er ein Gefühl und Bewußtsein Gottes, als des an und für sich seienden Wesens erlangen soll. Und auf diesen Gedanken beruht das Christenthum und das christliche Bildungsideal, welches von dem Menschen absolute Selbstentäußerung fordert, ihm aber auch unter dieser Bedingung das ewige, aus Gott selbst kommende Leben verheißt. Das christliche Bildungsideal ist Christus, der Gekreuzigte und von den Todten Auferstandene, und das Evangelium verlangt darum von jedem Christen, daß er mit Christo sterben d. h. sich selbst absterben — und mit Christo auferstehen soll, damit Christus, das leibhaftige Ebenbild der Gottheit, in ihm Gestalt gewinne und sein Geist ihn durchdringe. Die Idee des Christenthums ist daher vor allem absolute Selbstentäußerung, Tod der Ichheit; vermittelt durch diese Negativität aber ist dem Menschen positive Vollkommenheit verheißen: Erkenntnis der Wahrheit, uneigennützige Liebe, Freiheit und ewige Seligkeit. Von der negativen Seite betrachtet kann das Christenthum als eine Vernichtung alles dessen, was der vorchristlichen Menschheit groß und werthvoll war, erscheinen; vielmehr aber geht aus dieser Negation eine positive Anerkennung alles dessen hervor, was die Menschheit in ihrem reinen Streben nach dem absoluten Ziele irgend errungen hat. Das Christenthum ist auch insofern die Religion der Wahrheit, als es alles Wahre, was die vorchristlichen Religionen erstrebt und erlangt und im sittlichen Leben dargestellt haben, als Momente in sich aufgenommen, dagegen auch alle Verirrungen von dem lichten Wege zur Wahrheit ausgeschieden hat.

Diese positive Fassung des Christenthums, wonach alles in der Geschichte, worin sich der Mensch in den Dienst des Allgemeinen gestellt hat, anerkannt und als ein Moment des christlichen Lebens aufgenommen wird, ist aber erst seit der Reformation zur vollen Geltung gekommen und wird immer mehr dazu kommen; denn erst mit der Reformation sind Ehe und Familienleben, die Nationalität, sowie Kunst und Wissenschaft als berechtigte Potenzen ganz gewürdigt und als wesentliche Bildungsmittel der Jugend anerkannt worden. Es hat Zeiten in der christlichen Kirchengeschichte gegeben, wo das negative Moment so abstract geltend gemacht wurde, daß das Christenthum fast zum Judenthum geworden; wiederum auch solche, wo die natürlich-menschliche Entwicklung so einseitig urgirt wurde, daß man fast in das Heidenthum zurückgesunken wäre. Ja solche Gegensätze machen sich auch heute noch geltend und kämpfen um die Herrschaft, während das Ideal der wahrhaft christlichen Bildung sich von beiden Extremen gleich weit entfernt hält und doch nichts, was an Wahrheit darin ist, verloren gehen läßt.

Das Ideal der christlichen Bildung ist der Mensch gewordene Gott, dessen Bild in den Evangelien und im ganzen Neuen Testamente in reiner Ursprünglichkeit und voller Wahrheit dargestellt ist; daher aber auch der mit allen seinen Daseinsformen — Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben und Nationalität, Denken und Dichten, Kunst und Wissenschaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geist durchdrungene und verklärte Mensch. Dieses Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erstreben und daher die christliche Gesinnung zum Elemente ihres Daseins zu machen und durch ein zweckmäßig geordnetes Studium der Bibel christliche Erkenntnis und christliches Leben zu bewirken, aber daneben die nothwendigen Stufen der natürlich-menschlichen Entwicklung den Schüler gründlich durchlaufen zu lassen, damit er in seiner individuellen Entwicklung ein Mikrokosmus sei, in welchem sich der Makrokosmus der Entwicklung der ganzen Menschheit wiederhole.

Bitten der Kinder, s. Gewähren und Versagen.

Blasirt. Dieses aus dem Französischen stammende Wort von dunkler Etymologie bezeichnet einen Zustand sinnlicher und geistiger Abgestumpftheit und Gleichgültigkeit, dessen Ursache in der Ueberschreitung der dem Menschen entweder überhaupt oder auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung im besondern gesetzten Grenzen und Bedingungen physischen und geistigen Lebensgenusses zu suchen ist. Das Wesen der Blasirtheit wird durch den zwiefachen Gegensatz der natürlichen und der christlich-moralischen Lebensordnung erkennbar. Mit heiterer Theilnahme blickt der natürlich Gereifte auf die Bestrebungen und Freuden der hinter ihm liegenden

Entwicklungsstufen zurück: nicht so der Blasirte. Er hat vor der Zeit die Freude am Leben und Wirken verloren und blickt mit nihilistischer Kälte auf sein eigenes und auf das Leben seines Geschlechts herab; er hat in seinen Genüssen und Bestrebungen keine Befriedigung gefunden, darum fehlt ihm der Glaube, daß Befriedigung irgendwo zu finden sei. Auch das Christenthum fordert ferner eine innerliche Lossagung des Gläubigen von den bloß irdischen Zwecken des Lebens; aber der ethische Unterschied zwischen Welt und Reich Gottes, auf dem jene Forderung ruht, ist für den Blasirten nicht vorhanden. — Der Entwicklungsgang der Blasirtheit kann ein sehr verschiedener sein. Sie kann vorzugsweise in der Sinnlichkeit wurzeln, wenn durch vorzeitige, maßlose und einseitige Befriedigung der physischen Triebe die Genußfähigkeit zerstört wird. Aber die Blasirtheit ist nicht identisch mit dem Ekel, der der Ausschweifung folgt; sie enthält immer zugleich ein idealistisches Moment, an welches sie sich daher gelegentlich auch zunächst anknüpfen kann. Der sinnlichen Genußsucht entspricht auf geistigem Boden das einseitige Leben in der Phantasie. Beide Richtungen haben die Scheu vor der Anstrengung, den Mangel der Willenskraft und die Geringschätzung der objectiven Lebensmächte gemein, in beiden herrscht jene schrankenlose Anmaßung des Subjectes, sich selbst und sein Behagen zum Maße der Dinge zu machen. Aber die Wirklichkeit ist stärker als die Macht des idealistisch aufgeblähten Subjects; die Anerkennung dieser Uebermacht ist es, welche den Idealisten zum Blasirten umwandelt. Hat er vorher das Leben verachtet, weil es seinen Idealen so wenig entsprach, so verhöhnt er, seinen Egoismus festhaltend, nun diese Ideale, die so wenig Anwendung im Leben fanden. Er ist unfähig zu lieben und zu hassen, denn es fehlt ihm der Glaube an das Große und Heilige im Leben, aus dem alle Liebe zum Guten und aller Haß gegen das Niedrige hervorgeht.

Zur vollen Erscheinung konnte das Wesen der Blasirtheit nur unter der Voraussetzung des Christenthums kommen, das den unendlichen Werth der Persönlichkeit hervorhob, und damit im Gegensatz gegen das Alterthum, das nur den sittlichen Mächten der Familie und des Staates wesentliche Berechtigung zuerkannte, das Recht des Subjectivismus feststellte. Eben der überspannte Subjectivismus ist es, in dessen materialistischen und idealistischen Ausschreitungen die Blasirtheit wurzelt, die in unserer Zeit auf allen Gebieten des Lebens und namentlich in der poetischen Literatur so vielfach ihren Ausdruck gefunden hat.

Was auf so durchgreifende Weise den Charakter der Zeit mitbestimmt, wird sich immer auch in der Jugend reflectiren. Nicht selten begegnen uns jene Jünglinge, denen alle der Jugend sonst so natürliche Idealität und mit ihr alle Frische des Gemüthes und alle Energie des Willens abhanden gekommen zu sein scheint. Doch kann das Jünglingsalter immer nur die Anfänge der in Rede stehenden Verirrungen darstellen, und darauf ruht die Hoffnung auf Erfolg einer pädagogischen Einwirkung. Der Jüngling kann den ganzen Reichthum des Lebens nicht verschwenden, weil er ihn noch nicht ganz besitzt. Seine Blasirtheit bezieht sich daher gewöhnlich nur auf die momentan ihn umgebenden Schranken. Die Schule ist ihm gleichgültig, weil er mit seinen Neigungen und Genüssen bereits über sie hinausgegangen ist. Lockungen der Sinnlichkeit und des ungebundenen Lebens, die Reize der Geselligkeit, poetische Neigungen und Aehnliches haben ihm den Geschmack an seinem beschränkteren Lebenskreise geraubt. Der Zwang der Verhältnisse, das Schulleben mit seinen Pflichten erscheint ihm als eine unwürdige Sklaverei einer Natur, die bereits zu größeren Dingen erstarkt sei, der Standpunct seiner Mitschüler als ein unreifer und kindischer, die Forderung des Erziehers als unbillige und kurzsichtige Pedanterie. Bald ist er widerwillig gegen alles Lernen und Lehren und schnell mit dem Urtheil fertig, daß alle Schulweisheit nur in nichtigem Wortkram bestehe, mehr geeignet, den strebenden Geist in Fesseln zu legen, als ihn frei und stark zu machen. Nicht selten legen unkluge Eltern selbst den Grund zu dieser Verstimmung gegen den Unterricht, indem sie hervorheben, daß dieser oder jener Lehrgegenstand für den dereinstigen Beruf des Jünglings gleichgültig und werthlos sei, oder indem sie zu früh das Interesse für Genüsse und Bestrebungen höherer Art erwecken, ehe die gründliche formale Bildung erworben ist, ohne welche der höhere Inhalt des Lebens weder richtig angeeignet noch angewendet

werden kann*). Auch der weiblichen Jugend sind ähnliche Erscheinungen nicht fremd, sie unterscheiden sich nur durch die in der weiblichen Lebensstellung wurzelnde Richtung.

Daß die Erziehung, daß namentlich die Schule nicht alle diese Ursachen aus dem Wege räumen kann, ist klar; was sie durch Einwirkung auf den Einzelnen im günstigen Falle vermag, möchte sich auf folgendes beschränken. Sie fordere mit allen Mitteln der heiligen Liebe und der ernsten Zucht, daß der Verirrte in die Schranken seiner Stellung zurücktrete und anfange, gewissenhaft und treu im Kleinen zu werden. Nur in der Arbeit liegt die Rettung. Aber der Blasirte ist energielos; darum beginne der Erzieher mit der äußerlichen Gewöhnung an die Arbeit, und höre damit nicht eher auf, als bis unzweideutige Beweise der Freudigkeit zur Arbeit vorhanden sind. Jede Sentimentalität ist hier von verderblichen Folgen. Der Jüngling soll erkennen, daß wer von seiner Freiheit einen schlechten Gebrauch macht, ihrer nicht werth ist, und daß sie nur in der Selbstbeherrschung bestehen kann; er soll es erfahren, daß die objectiven Mächte, die er so gering anschlug, stärker seien, als er ahnte, — erst dadurch wird er sie achten lernen. Daß eine seelsorgerische Behandlung der Grundursachen, aus welchen im einzelnen Falle das Uebel erwuchs, nebenhergehen müße, und daß sich an eine geordnete Thätigkeit in mancherlei Weise der erlaubte Lebensgenuß anschließen läßt, versteht sich von selbst. Aber nie werde eine Concession an die Anmaßung der Subjectivität gemacht. Die erworbene, die erarbeitete Freude werde gestattet, damit der Zusammenhang zwischen Pflicht und Lebensgenuß erkannt werde; wem das nicht genügt, der möge entbehren. Sind es Neigungen edlerer Art, die zur Gleichgültigkeit gegen den jugendlichen Pflichtenkreis geführt, so wird der weise Erzieher sich vor allen Dingen hüten müßen, auf diese Neigungen an sich mit Geringschätzung herabzusehen; vielmehr wird er durch herzliche Anerkennung idealer Bestrebungen den sichersten Weg zum Gemüthe finden und durch diese Anerkennung am leichtesten den Jüngling zu der Einsicht führen, wie nothwendig die ernste Arbeit sei, sowohl in der bestimmten Richtung auf den besondern Beruf als in der Richtung auf allgemeine Bildung. Aehnlich will auch das Erwachen der geschlechtlichen Liebe behandelt werden. Nicht kalte Verachtung heilt die Leidenschaft, wo sie einmal wirklich erwacht ist, sondern liebevolle Theilnahme an dem Kampfe des rathlosen Herzens und eine edle Auffassung des sittlichen Conflicts. Nur die Anerkennung der hohen Würde des Weibes und der Heiligkeit aller Pflichten gegen dasselbe kann dem Jünglinge die Augen öffnen über seine nächste Pflicht. Wo aber die Idealität in dem unreinen Feuer prosaischer Sinnlichkeit und egoistischer Materialität verdorrt ist, da kann eine neue Erwärmung des Gemüthes, eine neue Erregung der jugendlichen Phantasie, ein neuer Blütenschmuck jugendlicher Gefühle nur durch herbe Zucht gezeitigt werden und hier gilt es durch die unwiderstehliche Macht der Realität die sittlichen Kräfte zu reizen und zu stärken, die Ehrfurcht vor den nächsten Pflichtenkreisen zu wecken, dem Verirrten den Glauben an sich selbst und damit auch die Freude an seiner Lebensstellung und die Hoffnung auf die Zukunft wiederzugeben.

Blindenanstalten. Die Geschichte des Blindenwesens läßt sich in einem Reimspruche zum Ausdruck bringen:

„Verehrt, ernährt, belehrt.“

Die antike Welt, die den vom Blitze getroffenen Baum, den vom Wahnsinn umfangenen Menschen als heilig hielt, verehrte auch den Blinden, dem sie Prophetengabe zuschrieb, weil er, von der Gegenwart getrennt, unbeirrt nur in sich schaut und, was er erschaut, offenbart. — Erst im Mittelalter dachte man daran, für den Blinden

---

*) Ein Theil der Schuld fällt wohl auch manchmal auf die Schule, wenn diese nemlich entweder so vielerlei Reizmittel zugleich auf den jugendlichen Geist wirken läßt, daß für keinen Unterrichtsgegenstand ein tieferes Interesse in ihm Wurzel schlagen kann, oder wenn sie in Bezug auf Wahl und Behandlung der Fächer der gegebenen Altersstufe voraus eilt. Ein Jüngling, der, statt Schiller zu bewundern, ihn kritisirt, der über philosophische Fragen aburtheilt, deren Bedeutung er naturgemäß erst auf der Universität würdigen lernen kann u. dgl., der kann nur blasirt werden. Hiegegen hilft nichts als geistige Diät und Zurückführung der Spannung auf ein vernünftiges Maß.

zu sorgen, ihn zu schützen und zu ernähren. — Die Blinden zu belehren, blieb der neueren Zeit vorbehalten (Dr. Frankl).

Fragen wir zunächst nach den Ursachen der Erblindung, so finden wir bei einer großen Anzahl als solche die Augenentzündung der Neugeborenen (Ophthalmia neonatorum). Sehr viele von diesen Nichtsehenden dürfen ihr Uebel auf Rechnung der Unkenntnis und Vernachläßigung schreiben. Bekanntlich bekommen häufig die Kinder in den ersten Tagen ihres Daseins diese Augenentzündung. Sie ist an und für sich nicht sehr gefährlich; aber Vernachläßigung und falsche Behandlung haben fast immer Blindheit, unheilbare Blindheit zur Folge. Die königlich sächsische Regierung hat darum schon vor Jahren eine kleine Abhandlung über diesen Gegenstand schreiben lassen vom Director der Dresdener Blindenanstalt, welche den Hebammen, Geistlichen und Lehrern zugeht. Fände dieses Beispiel Nachahmung, würden die Rathschläge aller Orten befolgt, es würde bald der Blinden bedeutend weniger geben. — Ferner berauben die Kinderkrankheiten: Masern, Rötheln rc., sodann Blattern, Skropheln, Gicht, ägyptische Augenkrankheit, Flechten, Gelbsucht viele des edlen Augenlichtes. — Aeußere Verletzungen des Auges verdunkeln bei manchem den werthvollsten Krystall, und die Augen sind so treue Kameraden, daß der Verdunkelung des einen die des andern fast immer folgt. Auch innere Verletzungen: Ueberanstrengung der Augen, Trunksucht, Ausschweifung müßen oft durch Blindheit gebüßt werden. Blinde von Geburt sind seltener, als man gewöhnlich meint. „Blindheit entsteht am häufigsten aus Vernachläßigung, aus ungenügender Beachtung und Verwahrung des größten Schatzes in der kleinen Höhle, des Auges. Deshalb kommt sie am häufigsten vor, je dichter die Bevölkerung, deshalb finden wir sie mit wenigen Ausnahmen nur in den niederen Schichten der menschlichen Gesellschaft.“

Das Verhältnis der Zahl der Blinden zu der der Sehenden ist sehr verschieden. Es hängt ab von der Bodenbeschaffenheit, dem Klima, der dichten oder nicht dichten Bevölkerung, der finanziellen Lage und dem Bildungsstand der Bewohner eines Landes. Wir geben einige Zahlen und überlassen es dem Leser, die Folgerungen daraus zu ziehen, bemerken vorher nur noch, daß man die Zahl der Blinden fast durchweg als zu niedrig angegeben betrachten darf. Verhältnis der Blinden zu den Sehenden in Preußen 1 : 1111; in der Provinz Posen 1 : 929; Sachsen 1 : 1645; in den Städten des Regierungsbezirks Dresden 1 : 1116; in den Dörfern desselben Regierungsbezirks 1 : 1833; Herzogthum Gotha 1 : 997; Hamburg 1 : 1118; Aegypten 1 : 200, nach manchen sogar nur 1 : 100.

Das Verhältnis der Blinden nach Geschlechtern ist ein verschiedenes. In den meisten Ländern giebt es mehr männliche als weibliche Blinde. Ausnahmen machen Bremen: 26 M., 35 W.; der Regierungsbezirk Düsseldorf: 536 M., 581 W. — Dagegen Bayern: 1207 M., 1155 W.; Gotha 74 M., 49 W.; Braunschweig 140 M., 131 W., Coburg 19 M., 18 W. Woher diese Verschiedenheit? Ein Hauptgrund liegt darin, daß durch äußere Verletzungen mehr männliche als weibliche Personen erblinden.

Das Verhältnis der Blindgeborenen zu den Blindgewordenen ist — falls die Angaben richtig sind — in Oldenburg 23 : 257; in Amerika 38 : 17000.

Es hat lange, sehr lange gedauert, bis man daran dachte, dem Blinden die Eindrücke, die er nicht durch das Auge erhalten kann, durch die andern Sinne zugänglich und fruchtbar zu machen. Und doch hätte sein Bildungstrieb, seine geistige Noth, Mitleid mit dem Armen dies so nahe legen können. Die Behandlung der Blinden hieng im allgemeinen von der Stufe der Gesittung, den religiösen Ansichten, dem Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei einem Volke ab. Wenn die Griechen der Ansicht huldigten, daß das Verschlossensein des äußeren Auges die Sehkraft des inneren steigere, so setzt dies wenigstens Beobachtungen an Blinden und Erfahrungen von einer geistigen Ueberlegenheit derselben voraus, welche sich unter ihnen kund geben mußten.*) Wenn dagegen in Sparta

*) Eine vollständige Darlegung, wie man im Alterthum über die Blinden dachte und für sie sorgte, wäre eine dankenswerthe Arbeit für einen Philologen; soviel wir wissen, findet sich nirgends etwas der Art.

die neugeborenen Kinder von dazu bestellten obrigkeitlichen Personen untersucht und misgestaltete oder schwächliche ohne Erbarmen ausgesetzt wurden, so hat man die Blinden wohl nicht leben lassen.

Wie stand es bei dem Volke Israel? Die Blindheit tritt im Alten Testament als Züchtigung und Strafe auf. Sie ist etwas von Gott gewolltes. Gott hat den Blinden gemacht (Ex. 4, 11). Der gelehrte Rabbi Johanan ist der Ansicht, daß Kinder blind geboren werden, weil die Väter nicht Schamhaftigkeit besaßen (Nedarim 20, a). Vier werden als todt betrachtet: Ein Armer, ein unheilbarer Aussätziger, ein Blinder und einer, der keine Kinder hat (Nedarim 64, b). Aber es ist doch ein Unterschied, wenn Tobias blind wird, oder Zedekia geblendet, wenn Saulus Handleiter sucht oder der Zauberer Elymas. — Blindheit wird als eine der vielen Strafen für die Gesetzesübertreter genannt (Deut. 28, 28). Blinde Nachkommen Aarons konnten nicht Priester sein, blinde Thiere durften nicht geopfert werden (Lev. 21, 18 und 22, 22; Deut. 15, 21). Maleachi rügt diese Gesetzesübertretung 1, 8. Dagegen darf ein Blinder vorbeten und auch den Segensspruch: „Gelobt sei Gott, der das Licht geschaffen hat," vortragen (Megila 24, 6). Auch die Jünger des Herrn stellen die Blindheit als Strafe hin (Joh. 9, 2). Der Herr verneint ihre Frage. Gott straft nicht bloß, wenn er Blinde geboren werden läßt, sondern er züchtiget auch, d. h. er zieht besonders kräftig an den betreffenden Seelen und will seine Herrlichkeit um so heller an den Blinden offenbar werden lassen (Joh. 9, 3). Darum gehören die Blinden zu denen, welchen die Sonne des Evangeliums besonders zu leuchten bestimmt ist, und in den schönsten Aussprüchen der messianischen Hoffnungen wird das Sehendwerden der Blinden versprochen als ein Werk des kommenden Messias (Ps. 146, 8; Jes. 29, 18; 35, 5; 42, 7). An Christi Werken der Blindenheilung soll Johannes der Täufer den gekommenen Messias erkennen (Matth. 11, 5).

Als Unglückliche, die unter Gottes besonderem Schutz stehen, betrachtet Gottes Wort die Blinden (Lev. 19, 14; Deut. 27, 18). Die Frommen des Volkes Israel haben sich der Blinden angenommen. Hiob darf von sich sagen: „Ich war des Blinden Auge, des Lahmen Fuß war ich." Ein Wohlthäter der Blinden ist der Herr selbst (Luc. 14, 21); solche Wohlthäter sollen wir sein (Luc. 14, 13 und 14). Solche Freunde der Blinden sind aber zu Christi Zeiten selten; denn obgleich das Volk Israel eigentlich keinen Bettler im Lande haben sollte, duldete es doch bettelnde Blinde, ja es zwang die armen Blinden zum Betteln (Matth. 20, 30; Joh. 9, 8).

Im ganzen Alterthum keine Fürsorge für die Blinden, keine Ausbildung derselben.

Erst der Eintritt des Christenthums in die Welt mußte auch hier epochemachend wirken. Jesus selbst nahm sich in besonderer Weise der Blinden an; er ermahnt die Seinen, daß sie es auch thun sollen. Wo seine Lehre Eingang fand, da entstand eine ganz andere Weltanschauung, da griffen ganz andere Begriffe über den Werth des Menschen Platz. Was einem seiner geringsten Brüder gethan wird, will er ansehen, als sei es ihm selbst geschehen. Das konnte für die Zukunft der Blinden nicht wirkungslos bleiben. Von der ersten christlichen Gemeinde heißt es: „Es war keiner unter ihnen, der Mangel hatte." Waren Blinde in der Gemeinde, so sorgte man wenigstens für ihren Unterhalt. Damals saß kein blinder Christ am Wege und bettelte. Doch die Zeit der ersten Liebe geht vorbei; die Kirche verweltlicht und die Blinden müßen das ganz besonders empfinden. Jahrhunderte der christlichen Kirche ziehen vorüber und wir finden keine Spur von rechter Fürsorge für diese Viersinnigen, wenn man sich auch einzelner Blinden einmal angenommen hat. Es kann und soll nicht geleugnet werden, daß es auch in der Zeit, da man die Blinden noch nicht besonders unterrichtete, Blinde gegeben hat, die sich auf dem Gebiete der Kunst, der Wissenschaft oder der Technik wirklich ausgezeichnet haben. Es können diese vereinzelten Erscheinungen, so auffallend und merkwürdig sie auch sind, keinen Beweis gegen den besondern Blindenunterricht abgeben. Was diesen gelang, gelingt unter denselben Umständen unter hundert kaum Einem. Es waren dies geniale Naturen und ein Genie bricht sich immer Bahn trotz aller Hindernisse. Es seien genannt: Nikolaus Saunderson, geb. 1682, im ersten Lebensjahr erblindet, war Professor in Cambridge; die auf dem Gebiete der Musik Aufsehen erregende Maria Theresia von Paradies, geb. 1759, im 5. Jahr erblindet; der Flötist Dulon, geb. 1769, im 1. Jahre blind

geworden; Johann Käferle, geb. 1768, früh erblindet, verfertigte musikalische Instrumente und hatte in Ludwigsburg eine Instrumentenfabrik; Simon Moser, geb. 1785, im 2. Jahr erblindet, ein gesuchter Alpenführer in Tyrol; dort lebte noch vor einiger Zeit ein blinder Bildhauer; der gelehrte Theologe und Kirchenschriftsteller Didymus von Alexandrien, gest. 398; der Dr. theol. Thomas Blacklock; Fräulein von Salignac u. a.

Für die älteste Blindenanstalt hielt man bisher das Hospice des quinze-vingts in Paris, welches Ludwig IX. im Jahre 1260 errichtete für 300 im ägyptischen Feldzuge erblindete Krieger. Doch wird Frankreich die Ehre, die erste Anstalt für Blinde errichtet zu haben, neuerdings von Deutschland streitig gemacht. In der „Augsburger Allgemeinen Zeitung" Nr. 157 vom 6. Juni 1873 wird von Welf VI., Herzog von Bayern, unter anderem auch gesagt: „Von seiner Freigebigkeit genoßen auch reichlich die Armen und zumal hatte er für die Blinden ein ganz besonderes Mitleid und stiftete ihnen das Spital St. Nikolaus in Memmingen, wohl das erste Blindenhaus in Deutschland." Welf VI. ist 1191 gestorben, die Errichtung des Spitals mußte also vor dieses Jahr fallen und dieses Blindenhaus wäre demnach mindestens 70 Jahre älter als Quinze-vingts in Paris.

Beide Anstalten waren übrigens nur Versorgungshäuser, keine Bildungsstätten für Blinde. Viele günstigen Umstände mußten zusammenwirken, um die Feststellung des Blindenunterrichts als eines eigenen und selbständigen Zweigs der Pädagogik anzubahnen. Das Wiedererwachen der Wissenschaften, wichtige Erfindungen, besonders die der Buchdruckerkunst, der Sauerteig der Reformation gaben auch dem Erziehungs- und Unterrichtswesen einen immer größeren Aufschwung und weiteren Umfang. Die christliche Idee von dem hohen Werthe jeder Menschenseele kam zu immer allgemeinerer Anerkennung und gab auch dem Geringsten im Volke einen Anspruch auf geistige Ausbildung. Als nun im 18. Jahrhundert der Volksunterricht sich immer mehr erweiterte, ward auch die Kluft zwischen Wissen und Können der Vollsinnigen und der unter ihnen lebenden Blinden immer größer und merklicher. Die damals so laut verkündigten Menschenrechte konnten nicht verfehlen, edlere Denker zu ihrer Anwendung auch auf die Blinden und Taubstummen zu reizen, welche als vielfach Vernachläßigte unter ihren glücklicheren Mitmenschen wandelten. Der Erfinder der Schach- und Sprachmaschine, von Kempelen in Wien, Lehrer des blinden Fräuleins von Paradies, und Chr. Niesen in Mannheim, Lehrer des blinden Weißenburg, waren die ersten, welche an besondere Lehrmittel für Blinde dachten und die Bildungsfähigkeit der Nichtsehenden bewiesen. Das Verdienst, die schöne Idee einer allgemeinen Blindenbildung nicht bloß gefaßt, sondern auch mit unermüdlicher Beharrlichkeit ausgeführt zu haben, gebührt Valentin Hauy, Professor in Paris, den die Blinden mit Recht den Schöpfer ihres Glücks, den Befreier von den Banden geistiger Finsternis, den Erlöser aus den Fesseln moralischer Versunkenheit, aus dem Drucke unverschuldeten Elends nennen. Lassen wir uns von Hauy selbst erzählen, wie er auf den Gedanken einer Blindenbildungsanstalt geführt wurde: „Etwas neues von seltener Art zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge, wo ehrbare Bürger gegen Abend einige Erholung suchen. 8—10 arme Blinde, Brillen auf der Nase, standen vor einem Notenpult, auf welchem Musikalien aufgelegt waren, und spielten eine mistönende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich unserer Seele und wir faßten augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagten wir uns, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit der Formen? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm die Zeichen fühlbar gemacht werden?"

So war — durch Zufall, pflegt der Oberflächliche zu sagen — der Grundgedanke des Blindenunterrichts gefunden. Was bei uns das Gesicht ist, sollte bei dem Blinden der Tastsinn sein, wie man denn mit Recht die Finger des Nichtsehenden

seine Augen nennt. Um dieselbe Zeit hatte Hauy Theresia von Paradies in Paris kennen gelernt, hatte bei ihr neben musikalischer Virtuosität gründliche Bildung gefunden, war durch sie mit einigen Hülfsmitteln für Blinde bekannt geworden, sah also, was aus einem Blinden werden kann. Er faßte den Plan, eine allgemeine Erziehungsanstalt für Blinde zu errichten. Am 16. Februar 1784 gründete V. Hauy die erste Blindenanstalt in Paris. Er war bald im Stande, der Akademie der Wissenschaften seine Methode theoretisch und praktisch vorzulegen. Ihr Urtheil lautete: „daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg vereinzelt angewendet worden seien, daß aber niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden. Dieses Verdienst bleibe dem edlen Hauy ungeschmälert." Hauy fing mit Einem Blinden an und da man sich bald von dem Erfolg seines Wirkens überzeugte, so bezahlte die „Gesellschaft der Menschenfreunde" Kostgelder für zwölf Zöglinge. Ludwig XVI. vereinigte 1791 die Blinden- mit der Taubstummenanstalt. Im Jahr 1795 wurde diese Vereinigung wieder gelöst. Die Blindenanstalt zählte bereits 86 Zöglinge, aus jedem Departement einen. Doch nun kamen schlimme Zeiten für Frankreich und für die Anstalt. Die Noth der Zeit führte eine Vereinigung der Blindenanstalt mit dem Hospice des quinze-vingts herbei, welche indes bald wieder gelöst wurde. Doch hier ist nicht der Ort, die Geschichte der ersten Blindenanstalt zu schreiben, so gern man auch bei Erstlingen weilt. — Um die Blinden lesen zu lehren, bediente sich Hauy erhabener Buchstaben, welche der Schüler durch das Gefühl kennen lernen mußte. Diese Buchstaben waren beweglich und konnten von den Schülern in den Falzen eines Brettes aneinander gereiht werden, wie die Lettern von einem Setzer. Dasselbe Verfahren wurde beim Rechnen mit den Ziffern und beim Musikunterricht mit den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfnis von Büchern in erhabener Schrift zum Gebrauch der Blinden führte Hauy auf den erhabenen Druck, als dessen Erfinder er bezeichnet wird. Sein Schüler Le Sueur befühlte einst eine stark gedruckte Beerdigungskarte, auf deren Rückseite er den Buchstaben O erkannte. Als hierauf Hauy mit dem Schlitzer seines Federmessers Buchstaben auf starkes Papier eingrub, erkannte sie sein Schüler mit Leichtigkeit, indem er sie auf der Rückseite befühlte, und erweckte so in ihm die Idee von tastbaren Büchern und einer Schrift für Blinde.

Nach Frankreich war Großbritannien das nächste Land, in welchem Blindenanstalten gegründet wurden. Die erste entstand 1790 in Liverpool als edelmüthige Stiftung eines Bürgers. Infolge der natürlichen Blattern hatten dort viele Menschen das Augenlicht verloren. 1792 wurde eine Blindenanstalt in Edinburg, 1793 eine zu Bristol, 1799 die in London, 1805 die in Norwich und 1809 die in Dublin errichtet. In England richtete man sein Augenmerk bei Ausbildung der Blinden mehr auf Handarbeiten, als Hauy dies gethan hatte, auf Kirchengesang und Orgelspiel.

Kaiser Alexander von Rußland beschied im J. 1806 den edlen Valentin Hauy nach Petersburg. Dort sollte eine Anstalt für Blinde errichtet werden. Auf der Reise von Paris dorthin kam Hauy mit seiner Frau und einem blinden Schüler nach Berlin. König Wilhelm III. ließ ihn zu sich kommen, sich die Fertigkeiten des Zöglings zeigen, erkundigte sich nach den Hülfsmitteln und der Methode des Blindenunterrichts, und die Folge war, daß in Berlin eine Blindenanstalt gegründet wurde, die erste in Deutschland. Leiter derselben war Prof. Dr. August Zeune. Trotz der Ungunst der Zeiten erhielt dieser Mann die junge Anstalt, was ihm nur durch große persönliche Opfer möglich war. Es ist gewiß für die Blindenanstalten ein gutes Zeichen, daß sie in Zeiten schwerer Bedrängnis entstanden sind und diese überdauert haben.

In Wien hatte der Armenbezirksdirector Klein seit dem 13. Mai 1804 einen Blinden in seinem Hause unterrichtet, ohne von Hauy und seinem Wirken für die Viersinnigen genauere Kenntnis zu haben, ihm gebührt also der Ruhm, der erste deutsche Blindenlehrer zu sein. Er ist Blindenlehrer geblieben bis an sein Ende, hat durch Wort und That rüstig für die Blinden gearbeitet. Im Jahre 1808 gründete er in Wien eine Blindenanstalt. Im Jahre 1825 errichtete er dort auch eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde, die gegenwärtig 88 Zög-

linge hat. — 1808 gründete ein Verein eine Blindenanstalt in Prag. Der um das Blindenwesen hochverdiente Professor Klar errichtete später dort auch eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für Blinde. — 1809 entstand unter Dr. Flemming eine Anstalt für Blinde in Dresden. Sie hat sich unter dem Nachfolger Flemmings, dem vor einigen Jahren verstorbenen Dr. Georgi, dessen Name in der Blindenwelt unsterblich ist, so erweitert und vervollkommnet, daß sie eine der größten Blindenanstalten der Welt ist und vielfach als Musteranstalt hingestellt wird. Sie zählt über 100 Zöglinge. Wir möchten aus verschiedenen Gründen den sehr großen Blindenanstalten nicht das Wort reden. Seit Jahren besteht in Hubertusburg eine Vorschule für die Dresdener Anstalt. Sachsen besitzt ferner eine Blindenanstalt in Leipzig. Man darf mit Recht von diesem Lande sagen, daß dort für alle Blinden gesorgt wird. Möchte man das von allen andern deutschen Ländern auch bald sagen können! Die andern Blindenanstalten Deutschlands werden weiter unten namhaft gemacht. Gegenwärtig existiren etwa 150 Anstalten für Blinde in der ganzen Welt. In Wien ist die erste Blindenanstalt für Israeliten errichtet worden.

Die von Hauy ausgestreute Saat hatte schon nach Decennien reiche Frucht getragen und er konnte den Zweiflern gegenüber sich auf die große Zahl der Blinden berufen, die nunmehr nicht gerade mit den Sehenden in die Schranken treten, aber doch durch eine nützliche Thätigkeit sich Hülfsquellen eröffnen und der Wohlthätigkeit Gelegenheit geben können, sie ohne Verletzung ihres Ehrgefühls zu unterstützen. Hauy könnte heute mit dem Director der Pariser Blindenanstalt, J. Guadet, sagen: „Durchwandert ganz Frankreich, besuchet hier die Werkstätte des blinden Korbflechters, Bürstenbinders, Webers, welche sich durch ihrer Hände Arbeit ernähren, dort einen in seinem Fach ausgezeichneten blinden Clavierfabrikanten, wohnt den Lectionen von den Tonleiterübungen bis zur Harmonielehre bei, welche von Blinden gegeben werden; steiget auf die Orgeln von mehr als 60 Kirchen, welche von Blinden gespielt werden, hört die Aufführung von allen musikalischen Erzeugnissen, von dem einfachsten Uebungsstück bis zur großen Orchestersymphonie, componirt und ausgeführt durch Blinde, tretet in das Studirzimmer oder in die Schulclasse von den Lehrern der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geographie, schönen Literatur, welche alle Blinde sind" — er könnte hinzufügen: „Durchreiset Europa, ja beide Welten und sehet, wie die Völker mein Verfahren begierig aufnehmen und in ihren Ländern Schulen für die Blinden eröffnen; besuchet die ausgetretenen Blinden in ihrem stillen Daheim, sehet wie sie sich nähren von ihrer Hände Arbeit und ein zufriedenes Leben führen in aller Gottseligkeit und Ehrbarkeit, und saget dann noch, wenn ihr es waget: Wozu Blindenanstalten? Was kannst du aus den Blinden machen?"

Aber wie gelangt man zu solchen Resultaten? Wesentliche Aufgabe der Schule, also auch der Blindenschule ist, den Kindern das Verständnis der Sinnenwelt und der Welt des Geistes zu erschließen. Um diese Aufgabe zu erreichen, ist vor allem nöthig, daß die Schüler zu sinnlichen Warnehmungen angeleitet, diese zum Bewußtsein gebracht und festgehalten werden. Hier tritt nun der Unterschied zwischen Blinden und Sehenden schon grell hervor. Welche Masse von Anschauungen bringt das sehende Kind schon mit in die Schule, welche Summe derselben strömt ihm täglich zu, die das blinde Kind nicht hat, theilweise nie vollständig haben kann und die ihm auf manchmal recht mühsame Weise beigebracht werden müßen. Wo der eine Sinn fehlt, müßen die andern, so weit als thunlich, für ihn einstehen. Bei dem Blinden ist es vorzugsweise das Gehör und der Tastsinn, sodann auch Geschmack und Geruch. Das blinde Kind hat weniger sinnliche Eindrücke als sein sehender Kamerad, es hat sich dieselben auf viel mühsamere Weise erworben. Wer nicht viel hat, pflegt das Wenige in der Regel recht zu Rathe zu halten; was mühsam erworben ist, hat größeren Werth. — Das sehende Kind übersieht das Object meistens auf einmal, Einzelheiten entgehen ihm häufig dabei; das blinde Kind befühlt die einzelnen Theile und steigt allmählich zur Anschauung des Ganzen auf, seine Anschauung ist darum oft gründlicher als die des Sehenden. Daraus ergiebt sich naturgemäs für den Blindenunterricht die Regel: Der Unterricht sei vorzugsweise ein synthetischer. Die Anschauung des Blinden geht langsamer vor sich als bei dem sehenden Kinde. Darum gilt in der Blindenschule ganz besonders die Regel: Eile mit Weile.

Als mangelhaft Organisirte gehören die Blinden zu denjenigen, deren Bildung in besonderem Sinn als Rettungswerk erscheint und in pädagogischer und didaktischer Beziehung eine exceptionelle Behandlung erfordert (Palmer's evang. Pädagogik 2. Auflage Seite 688 ff. Curtman's Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts 7. Auflage II. Seite 446 ff.) Der Familie kann diese Aufgabe nicht überlassen bleiben. Die Volksschule kann sie nicht ganz lösen. Eine wohldurchdachte Methode des Blindenunterrichts kann sich nun in Anstalten ausbilden und zur Reife gelangen und so war die Institutserziehung für die Blinden in der Natur der Dinge begründet. Die Anstalten, welche sich nun im Laufe der Zeiten gebildet haben, sind hauptsächlich viererlei Art: Blinden-Vorschulen, Blinden-Unterrichts- und Erziehungsanstalten, Blinden-Asyle und vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten.

1. Blindenvorschulen. Sie sind erst in neuerer Zeit entstanden und es bestehen noch nicht viele. Der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien hat sich einstimmig für dieselben ausgesprochen. Sie sind ein nothwendiges Uebel. In erster Linie sind es unsere socialen Verhältnisse, welche das Kind so frühe dem elterlichen Hause entreißen. So wenig als es „Krippen, Kindergärten, Kleinkinderschulen" geben sollte, so wenig sollten Blindenvorschulen nöthig sein. Aber sie sind leider Gottes sehr nöthig! Die meisten Blinden sind arm — man darf wohl 6/7 annehmen —, verkommen daheim an Körper und Geist und selbst die beste Blindenanstalt ist oft nicht im Stande, das Versäumte wieder gut zu machen. Deßhalb muß man die armen blinden Kinder oft so früh wie nur möglich dem ungesunden Boden des elterlichen Hauses entnehmen, um dem leiblichen und geistigen Elende der Kinder abzuhelfen, die Fehler des Elternhauses zu corrigiren, ihnen die nöthige Selbständigkeit und Unabhängigkeit von ihrer Umgebung zu verschaffen, ihre geistigen Anlagen zu wecken und auszubilden und durch Erziehung den Grund zu einem frommen Leben in ihnen zu legen. Die Mittel zur Erreichung dieses Zweckes sind: Angemessene Leibespflege in Betreff der Nahrung, Kleidung und Wohnung; Uebung in manuellen Fertigkeiten; Stärkung der Kräfte und namentlich des oft sehr unentwickelten Willensvermögens; elementarer Schulunterricht; Gewöhnung zu einer geordneten Lebensweise, namentlich Weckung und Belebung des Thätigkeitstriebes; eine im Geiste wahrer Gottesfurcht und Liebe geführte Hauszucht.

Wären unsere Zustände, wie sie sein sollten, so würde das blinde Kind im Elternhause bleiben bis zu seinem 10.—12. Jahre, würde von treuen Vater- und Mutterhänden bewahrt und geführt, von treuen Elternherzen zu allem Nützlichen und Guten angehalten, von echter Elternzucht seiner etwaigen Unarten und üblen Angewöhnungen entwöhnt, im schulpflichtigen Alter in die Volksschule geschickt, von dem Lehrer freundlich aufgenommen und soweit es seine Zeit erlaubt, mit besonderer Rücksicht behandelt, von den Mitschülern nicht geneckt und misbraucht, sondern freundlich in die Mitte genommen — ein Glückliches unter Glücklichen. Das junge Pflänzchen bliebe dann zunächst in dem Boden, in dem es am besten gedeiht und den keine Anstalt ganz ersetzen kann und käme zur rechten Zeit körperlich und geistig gesund und frisch in die Anstalt. Ja, so sollte es sein, so könnte es in vielen Fällen sein, und ist, Gott sei es geklagt, fast nie so! Darum Blindenvorschulen ein dringendes Bedürfnis!

2. Blindenerziehungsanstalten. Eine Blindenanstalt, wie wir sie im Auge haben, ist im allgemeinen eine Anstalt, in der blinde Kinder christlich erzogen und insbesondere in allen Schulkenntnissen einer guten Volksschule, Zeichnen natürlich ausgenommen, in der Musik und in Handarbeiten so unterrichtet werden sollen, daß sie im Stande sind, seiner Zeit durch ihrer Hände Arbeit, ihre Kunstfertigkeit oder ihr Wissen ihr tägliches Brot ganz, oder doch wenigstens zum größten Theil zu verdienen. Aufgenommen werden die Kinder im 8.—12. Jahre und bleiben in der Anstalt bis zum 16.—18. Jahre. „Selbstverständlich erreicht einer das Ziel schneller und besser als der andere. Es sind mancherlei Gaben auch unter den Blinden. Die Kinder kommen nicht unvorbereitet in die Anstalt. Entweder sind sie vom schulpflichtigen Alter an in der Volksschule gewesen, oder kommen aus der Blindenvorschule. Ist die Anstalt klein, so besorgt der Vorsteher auch die Verwaltung; ist sie groß, so ist ein Verwalter und sind Hülfslehrer nöthig. Die Zöglinge kommen aus

den verschiedensten Theilen des Landes, aus den verschiedensten Verhältnissen; die meisten stammen aus armen Familien, einige auch aus wohlhabenden Häusern. Hat man bei jenen oft mit den Folgen der Vernachlässigung seine liebe Noth, so bei diesen mit denen der Verzärtelung, und oft erreicht man mit den Armen mehr als mit den Reichen. Damit sich das „arme Kind" nicht stößt und schneidet, führt man es in einem wohlhabenden Hause auf Schritt und Tritt, giebt ihm kein scharfes Instrument in die Hand. Der kleine Mensch ist bis dahin ohne Blutverlust und ohne Beulen durchs Leben gekommen, ist aber auch ein unbeholfener Mensch geblieben. — Die natürliche Verschiedenheit der Begabung ist bei blinden Kindern im Vergleich mit Vollsinnigen infolge besonderer Umstände vergrößert. Der eine Blinde leidet sein ganzes Leben lang an der Ursache seiner Erblindung, bei dem andern wirkte sie nicht über die Zeit des Blindwerdens hinaus. Hier hat allein der Sehnerv oder der Augapfel gelitten, dort wurde das ganze Gehirn afficirt. Oft ist Blindheit mit Schwachsinnigkeit, manchmal mit Blödsinn verbunden, mitunter fehlt neben dem Augenlicht auch das Gehör und infolge davon die Sprache. Das Gefühl der Fingerspitzen ist ein anderes bei dem, dessen Hände vor Winterkälte und dem Einfluß fremder Körper geschützt waren, als bei dem, dessen Haut rauhe, ländliche Beschäftigung verhärtete. Der eine ist stockblind, der andere hat noch Lichtempfindungen. Einer hat nie das Licht der Sonne gesehen und kennt nur, was er betastet hat, ein anderer hat jahrelang gesehen und bringt noch viele Vorstellungen mit, an die man anknüpfen kann. Jener kennt und beklagt seinen Verlust nicht, wenn ihn die Sehenden nicht dazu gebracht haben, dieser kann sich oft schwer in sein Schicksal finden. Dies alles bedingt eine große Verschiedenheit unter den Kindern einer Blindenanstalt und eine verschiedene Behandlung des Einzelnen. Da gilt's zu individualisiren! Der Blindenlehrer lerne in erster Linie die Kunst, sich in den Zustand seiner Schüler zu versetzen. Es ist keine Spielerei, wenn man an ihn die Forderung stellt, manches mit geschlossenen Augen zu thun. Er wird dann die Schwierigkeiten, mit denen der Blinde zu kämpfen hat, kennen lernen und keine unmöglichen Forderungen stellen. Die kleinen Blinden werden ihrem Lehrer theilweise etwas scheu und mistrauisch entgegenkommen. Man hat viel von dem Mistrauen der Blinden geredet. Wer will's ihnen verdenken, wenn sie mistrauisch sind? Wie werden sie oft im Leben herumgestoßen! Wie oft wird ihr Gebrechen misbraucht, oft in der schändlichsten Weise! Hast du aber ihr Vertrauen gewonnen, haben sie die Ueberzeugung, hier meint man's von Herzen gut mit uns, dann bringen sie dir ein Vertrauen entgegen, das du bei vollsinnigen Kindern kaum finden wirst. Sollen sie dies Vertrauen zu ihrem Lehrer haben, will er erfolgreich auf sie einwirken, so muß er ein ganzer, charakterfester Mann, kein schwankendes Rohr, kein blinder Nachahmer sein.

Die Bildungsaufgabe für dieses Leben ist bei Blinden durch ihre mangelhafte Organisation beschränkt, die Organisation für das höhere hingegen und die Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht ist dieselbe wie bei Vollsinnigen. Was zuerst die physische Erziehung betrifft, so giebt sich natürlich das sehende Kind weit mehr Bewegung als das blinde, daher sich auch seine körperlichen Kräfte glücklicher entwickeln. Es beobachtet Haltung und Gang seiner Umgebung und der natürliche Nachahmungstrieb thut das Weitere. Das blinde Kind entbehrt dieses Hülfsmittels. Es ist auf seinen kleinen Raum beschränkt. Bewegung muß ein gesundes Kind haben, das blinde macht sie auf seinem Platz. Daher die üblen Angewöhnungen des Blinden, mit denen man oft recht seine Noth hat und denen die Umgebung möglichst vorbeugen sollte: Drehen im Kreise, Wackeln mit dem Kopf, Zappeln mit Händen und Füßen ꝛc., Angewöhnungen, die schon manches blinde Kind in den Geruch gebracht haben, es sei in seinem Kopf nicht richtig, während es doch meistens nur Aeußerungen von Kraft und Regsamkeit sind. Sollte sich daraus nicht auch die Geschwätzigkeit so mancher Blinden erklären? — An die Stelle der natürlichen Erziehung muß hier eine künstliche, methodische treten, welche um so mehr nachzuholen hat, je mehr das blinde Kind zu Hause verwahrlost war. Es gilt vor allen Dingen, den Thätigkeitstrieb nicht zu hemmen, sondern in die richtigen Bahnen zu leiten. Was ein blindes Kind selbst thun kann, soll ihm nie gethan werden. Es gilt das rechte Maß zu treffen zwischen geordnetem Spielen und Arbeiten, besonders auch Arbeiten im Freien,

Spaziergängen, fleißigem Baden und verständigem Turnen. Ist letzteres für das sehende Kind nöthig, dann für das blinde doppelt und dreifach. „Die ärztliche Zimmergymnastik" von Dr. med. D. G. M. Schreber (Leipzig bei Fleischer) kann Eltern und Lehrern von Blinden oft gute Dienste leisten. Kann nur in einem gesunden Leib eine gesunde Seele wohnen, so ist bei Blinden eine ganz besondere Sorgfalt auf die physische Erziehung zu verwenden.

Die sittliche Erziehung stößt auf ähnliche Misstände wie die physische. Aus welch trostlosen Verhältnissen kommen oft die armen Blinden! Die Fälle, daß sie von den eigenen Eltern statt zum Guten zu allem Bösen angehalten wurden, sind nicht gerade selten. Daß da bei dem in die Anstalt tretenden Kinde oft fast jeder Begriff des Schicklichen, ja die Unterscheidung von Gut und Böse fehlt, ist nicht zu verwundern. Außerdem mag ja die Entbehrung des herzerfreuenden, Leben weckenden Lichtes nicht ganz ohne Einfluß auf das Geistes- und Gemüthsleben der Blinden sein. Stimmen auch die erfahrensten Blindenlehrer im Lobe der natürlichen Eigenschaften der Blinden überein, muß man auch der Behauptung widersprechen, daß ihnen Eigensinn, Undankbarkeit, Mistrauen, grobsinnliche, namentlich geschlechtliche Begierde mit einer gewißen Nothwendigkeit anhaften, so deuten diese Beschuldigungen doch auf Gefahren ihrer sittlichen Entwicklung hin. Oft tritt bei Blinden ein dünkelhaftes Wesen hervor. Wen will's wundern? Thun doch so viele Sehende alles, um den Dünkel zu wecken und zu nähren. Jede Leistung wird als etwas besonderes angestaunt und vor den Ohren der Nichtsehenden bewundert. Was der Blinde errungen, hat er mühsamer errungen als sein sehender Bruder. Kein Wunder, daß er es darum auch höher schätzt. — Man hat gesagt, der Blinde sei grausam, weil er das Blut und die Aeußerungen des Schmerzes nicht sehe. Dem muß widersprochen werden. Es giebt ja so gut grausame Blinde als grausame Sehende. Aber wie es unter diesen, besonders unter dem weiblichen Geschlecht, solche giebt, die kein Blut sehen, so giebt es unter jenen solche, die nichts von Blut hören können. — Man hat behauptet, der Blinde sei undankbar. Ist er's, so ist dies meistens Schuld der Sehenden. Man unterstützt ihn, man hilft ihm oft mehr als nöthig ist, und da meint er schließlich, es müße so sein und wird verdrießlich, wenn es nicht geschieht. — Eigensinnig soll der Blinde sein. Wir sagen wieder, wenn er's ist, so ist es meistens Schuld der Sehenden. Man thut dem „armen Kinde "allen Willen, straft es nicht, weil es schon genug gestraft sei, und so zieht man den Eigensinn groß. — Grobsinnliche Begierde trifft man bei manchen Blinden. Der Leib ist unter die Herrschaft des Geistes zu stellen. Den armen Blinden läßt man oft noch aufwachsen wie das liebe Vieh, vergißt, daß er gar scharfe Ohren hat. Ist es zu verwundern, wenn schließlich sinnliche Begierden die Oberhand gewinnen?

Die Schrift sagt ein wahres Wort: „Das Dichten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf," das gilt von den Blinden wie von den Sehenden. „Es ist Unrecht, Viersinnige als eine besondere Art Menschen anzusehen. Die Blinden sind um nichts weniger Menschen, als die Sehenden, nur daß sie arm sind, daß sie zurückstehen." — Was hat man den Blinden nicht Alles angedichtet! Ueber die sittlichen Mängel des Blinden ein Urtheil abzugeben, ist eigentlich nur der Blindenlehrer berechtigt, weil nur er im Stande ist, aus einer Masse von Beobachtungen den rechten Schluß zu ziehen. Die seitherigen Urtheile gründen sich meistens auf Einzelbeobachtungen; was man bei dem einen fand, übertrug man kühn auf die ganze Blindenschaar.

Wie kann den sittlichen Mängeln der Blinden entgegengearbeitet, wie können sie überwunden werden? In erster Linie nur durch eine echt religiöse Erziehung. Hier heilt gründlich „weder Kraut noch Pflaster, sondern des Herrn Wort, das alles heilt." Alle Factoren der Anstalt, Einrichtung und Geist des Instituts, das ganze Personal, Zucht und Unterweisung, alles muß darauf hinzielen. Es muß dem Blinden ein innerliches Licht angezündet, die Innenwelt recht weit und tief für ihn erschlossen werden, daß er die Mängel seines Daseins vergessen und sich demüthig Gottes Rathschlüssen unterwerfen lerne. Die Uebung in Gottes Wort, die Weckung des religiösen Sinnes, das gläubige Hoffen auf den Herrn, auf eine Lichtwelt jenseits des Grabes,

die Uebung im stillen Gebetsumgang mit Gott, außerdem eine gründliche harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, Bereicherung des innern Lebens durch die edelsten Erzeugnisse menschlicher Kunst (Poesie und Musik) — das werden die Hauptmittel zu jenem Zwecke sein.

Was die intellectuelle Ausbildung betrifft, so hat der noch nicht unterrichtete Blinde in der Regel durch den Canal des Gehörs einen hinlänglichen Vorrath des Wissens gesammelt, um sich in einer geistigen Dämmerung zu befinden, welche ihn nach dem vollen Tag begierig macht. Er mißt mit Schmerz den Abstand, welcher ihn von dem Sehenden trennt. Daher sein unersättliches Verlangen, den Kreis seiner Kenntnisse zu erweitern. Mit dieser Wißbegierde hat Gott seine Lernfähigkeit in ein gleiches Verhältnis gesetzt. Der Blinde hört mehr als wir, weil er durch die Außenwelt weit weniger gestört wird. Gilt's dafür zu sorgen, daß der vollsinnige Schüler nichts sehe, als was er sehen soll, so gilt's, daß der Blinde nichts höre, als was er hören soll. Stille — ein Erfordernis für alle Schulen, ganz besonders aber für die Blindenschule. Sein Zustand nöthigt den Blinden, auf alles, was in seiner Umgebung vorgeht, genau zu merken. Er hat ein treueres Gedächtnis als wir, weil er genöthigt ist, diesem mehr anzuvertrauen, und nicht so viele Mittel besitzt, sich etwas ins Gedächtnis zurückzurufen. Er ist gesammelter beim Unterricht und die erhaltenen Eindrücke verwischen sich nicht so bald bei ihm durch Abschweifen auf einen andern Gegenstand. Er hält das Aufgenommene fest und folgt dem Bedürfnis, durch innere Verarbeitung es noch mehr zu seinem bleibenden Eigenthum zu machen. Dazu kommt bei den meisten Blinden eine Beharrlichkeit, welche man bei Vollsinnigen gleichen Alters in der Regel vergeblich sucht. Das alles befähigt ihn in hohem Grade zum Lernen. Die Blindenerziehungsanstalt soll allen Zöglingen einen Elementarunterricht geben, der die gewöhnlichen Volksschulfächer in sich begreift und in einigen weiter geht, als dies in der Volksschule geschehen kann. Vorlesestunden müßen dem Schulunterricht zur Seite gehen. Den Memorirstoff werden die verschiedenen Fächer, besonders der Religionsunterricht darbieten, auch poetische Musterstücke verschiedener Gattung.

Was den industriellen oder technischen Unterricht betrifft, so ist zu solchen Uebungen und Arbeiten anzuleiten, welche geeignet sind, die Geschicklichkeit der Hand stufenweise zu entwickeln und dem Blinden Verdienst gewähren. Schon während der Schulzeit wird das Kind in solchen Arbeiten geübt, nach derselben bleibt es noch einige Jahre in der Anstalt und verwendet seine Zeit fast ausschließlich zur technischen Ausbildung. Folgende Arbeiten haben sich als dem Blinden am zweckdienlichsten erwiesen: alle Arten von Stuhlflechtereien (mit Rohr, Stroh und Weiden), die Seilerei, die Korbflechterei, Stricken, Spinnen, Filet, Strohdeckenweben, Stroh- und Litzenschuheanfertigen, Klöppeln, Wolle- und Roßhaarzupfen, Schuhmacherei, Weben, Bürstenbinderei u. a. Selbstverständlich sind für manche dieser Arbeiten besondere, für die Blinden eingerichtete Maschinen nöthig. Hauptsächlich sind solche Arbeiten zu lernen, die ein Blinder ohne Beihülfe der Sehenden machen kann. Die Arbeiten der Blinden müßen ebenso schön und solid geliefert werden, wie sie die Sehenden machen. Ein Theil des Reinverdienstes wird dem blinden Arbeiter gutgeschrieben, theils zur Anspornung seines Eifers und Fleißes, theils um ihm beim Austritt aus der Anstalt ein Sümmchen geben zu können, das ihm bei der Begründung seines eignen Geschäfts sehr zu statten kommt. Die tägliche Arbeitszeit dauert 8—10 Stunden. — Was ist nun ein ausgebildeter Blinder im Stande jährlich zu verdienen? Das richtet sich natürlich nach der Individualität des Arbeiters, nach den Verhältnissen seiner Heimat; doch darf man sagen, daß bei normalen Verhältnissen der jährliche Reinverdienst von 300 Mark im Durchschnitt angenommen werden kann, eine Summe, die für die bescheidenen Ansprüche der meisten Blinden zu ihrem Unterhalt ausreicht. Viele verdienen auch mehr. Ich kenne eine Anzahl Blinder, die sich nicht bloß vollständig selbst erhalten, sondern auch schon ein schönes Stück Geld erspart haben.

Ist der Blinde so nach allen Seiten gründlich ausgebildet, so wird er entlassen. Beim Austritt erhält er die nöthigen Werkzeuge und etwas Material. Er bleibt indes stets mit der Anstalt in Verbindung, sie liefert ihm das Material zum

Selbstkostenpreis, sorgt ihm, wenn nöthig, für Arbeit, oder verwerthet seine Arbeiten. Die ausgetretenen Zöglinge werden jährlich mindestens einmal von dem Director der Anstalt besucht. Bedürftige erhalten von der Anstalt Unterstützung oder Darlehen. Sie hat zu dem Zweck einen besonderen Fond für die Entlassenen. So lange sich der Blinde würdig beträgt, findet er jederzeit in der Anstalt Rath und Hülfe. Ist dieses nicht der Fall, so wird er aus den Anstaltslisten gestrichen. Leider giebt es unter den Ausgetretenen auch solche, die anstatt die in der Anstalt gelernten Fertigkeiten zu verwerthen, lieber bettelnd oder musicirend in der Welt umherziehen. Für sie gilt die alte Regel: „So jemand nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen," und ist es sehr unrecht vom Publicum, daß man solches Vagabundiren immer noch unterstützt, zumal dabei auch noch ein Sehender zum Tagediebe wird. — Findet ein Blinder in seiner Heimat keinen geeigneten Ort für seine Thätigkeit, so wird er an einem andern passenden Ort untergebracht, unter Umständen werden Blindencolonien angelegt. — So ißt der Blinde sein eigenes Brot, hat Selbständigkeit, nach der auch er, besonders der männliche, verlangt und ist ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft in seinem bescheidenen Theile. Manche der ausgetretenen Blinden haben sich verheiratet und einen eignen Hausstand gegründet, mitunter Blinde mit Blinden. Doch ist den Blinden im allgemeinen vom Heiraten entschieden abzurathen, besonders den weiblichen, weil letztere nicht im Stande sind, ihren Pflichten als Hausfrau und Mutter nachzukommen. Auch die männlichen Blinden thun fast immer besser, wenn sie ledig bleiben. Heiraten zwischen Blinden und Blinden sollten nicht erlaubt werden.

Blinden Jünglingen aus wohlhabenden Familien, Zöglingen von ausgezeichneter, namentlich musikalischer Begabung sollte entweder in einer höheren Classe der Anstalt, oder auf anderem Wege ein weitergehender Unterricht eröffnet werden, welcher sie zu einer höheren Bildung führte und sie zu Blindenlehrern, Organisten, Musikern 2c. ausbildete. Es giebt einige Blindenanstalten, deren Directoren blind sind oder waren.

Betrachten wir nun die einzelnen Elementarunterrichtsgegenstände der Blindenschule.

1. Lesen. Hier muß die Hand statt des Auges der Canal sein, durch welchen der beste Bildungsstoff dem Geist, Gemüth und Gedächtnis zugeführt wird. Man braucht dazu Bücher mit fühlbarer Schrift. Man hat viele Versuche gemacht, eine brauchbare Schrift für Blinde herzustellen, sie sind zum Theil Versuche geblieben. Gegenwärtig sind es in Deutschland besonders 3 Blindenschriften, welche sich den Rang streitig machen. Es sind dies

a. die römische Uncialschrift, auch wohl Stuttgarter Schrift genannt, weil die Bibelgesellschaft in Stuttgart die heil. Schrift für Blinde in ihr herausgegeben hat. Sie ist in den meisten deutschen Blindenanstalten eingeführt, hat den Vortheil, daß sie jeder Sehende lesen kann und den Nachtheil, daß ältere Blinde dies oft nicht vermögen.

b. Die Moon'sche Schrift, von dem Engländer Moon erfunden, aus einfachen Linien bestehend, in englischen Blindenanstalten und auch hier und da in Deutschland im Gebrauch. Sie ist sehr leicht lesbar für den Nichtsehenden.

c. Die Braille'sche Schrift, erfunden von dem blinden Franzosen Braille. Sie ist eine Punctirschrift. Mit 6 Puncten werden alle Buchstaben, Zeichen, Zahlen und Noten hergestellt. Die beiden letzteren Schriften haben den Nachtheil, daß sie der Nichteingeweihte nicht lesen kann. Aber soll die Rücksicht auf den Sehenden in erster Linie maßgebend bei einer Blindenschrift sein? — Es ist für den Blinden von der größten Wichtigkeit, daß er lesen, daß er, wie der verstorbene blinde Gröpler sagt, Gottes Wort mit den Fingern ins Herz lesen kann, und man begreift schwer, wie es selbst Blindenlehrer geben kann, die auf das Lesen keinen großen Werth legen. Das Lesenlernen selbst bietet, falls man die nöthigen Hülfsmittel hat, für die blinden Kinder keine größeren Schwierigkeiten als für vollsinnige. Zu bedauern ist, daß wir noch so wenig Bücher in erhabener Schrift haben. Ich mache namhaft: Die Bibel in 64 Bänden, kostet 100 Mark; in Moon's Schrift sind bis jetzt in deutscher Sprache erschienen: das 1. Buch Mose, die Psalmen, die 4 Evangelien, die Briefe an die

Galater, Epheser, Philipper, Colosser und die Briefe Johannis, kosten zusammen 45,10 Mark. In Braille's Schrift sind in Lausanne in deutscher Sprache erschienen: 100 Kirchenlieder, Evangelium St. Johannis, Scherr's Sprachbüchlein, welche zusammen für 17,25 Frc. zu haben sind; Biblische Geschichte, Stuttgart; 30 evangelische Kirchenlieder und der lutherische Katechismus, Berlin; Fibel und Lesebuch, Berlin; Fibel und Lesebuch, Breslau; Fibel von C. W. Mohr, Berlin; Lesebuch von Entlicher, 2 Bände, Wien; Immerwährender Kalender von Dolezálek, Wien. Außerdem noch eine Anzahl Bücher, welche Blindenanstalten für ihren eignen Gebrauch gedruckt haben.

2. Schreiben. Das erste Erforderniß einer guten Blindenschrift ist: der Blinde muß sie selbst lesen können. Er bedient sich beim Schreiben einer Maschine, die jedem Buchstaben seinen Platz anweist. Der Blinde lernt 2 Schriften schreiben, die kleine lateinische auf der Hebold'schen Maschine zur Correspondenz mit Sehenden und die Braille'sche zum eigenen Gebrauch. Letztere könnte und sollte einige Modificationen in der Weise erfahren, daß die am häufigsten vorkommenden Buchstaben (e, n ꝛc.) die einfachsten sind, d. h. daß sie die wenigsten Puncte haben. Der Werth des Schreibens für den Blinden ist noch nicht so anerkannt, wie er es sein sollte, selbst von Blindenlehrern nicht. Es ist von großem praktischen Nutzen für den Blinden, ist ein vorzügliches Hülfsmittel zur intellectuellen Ausbildung, zur Uebung der Hand ꝛc.

Die Benutzung des Knie'schen Stechapparates kann man kein Schreiben nennen, es ist dies Drucken.

3. Im Rechnen machen die meisten Blinden gute Fortschritte und können es zum Theil zu erstaunlicher Fertigkeit bringen. Zur Entwicklung des Zahlenbegriffs sind Anschauungsmittel nöthig: die 10 Finger, Steinchen, Klötzchen, Bohnen, die russische Rechenmaschine ꝛc. können als solche dienen. Das Rechnen der Blinden ist vorzugsweise Kopfrechnen. Mit Hülfe eines Rechenbrettes, in das tastbare Ziffern gesteckt werden, kann man Tafelrechnen treiben.

4. Formenlehre. Obgleich der Blinde im Leben wenig Gebrauch von ihr machen kann, so findet sie in der Blindenschule doch einen Platz, weil sie das innere Anschauungsvermögen des Nichtsehenden weckt und regelt, wie kaum ein anderer Gegenstand und das Denkvermögen kräftigt. Knie nennt diesen Unterricht das eigentliche Sehenlernen der Blinden. Die Blindenschule bedarf geeigneter Veranschaulichungsmittel für diesen Unterricht.

5. Naturkunde. Der nicht unterrichtete Blinde ist ein Fremdling in der ihn umgebenden Welt. Sie ihm zu erschließen, Interesse und Lust an ihr zu erwecken ist Ziel dieses Unterrichtes. Je mehr es erreicht wird, desto mehr wird das Gefühl der Vereinsamung, wird die Langeweile schwinden. Die Blindenschule kann hier mehr leisten, als man oft glaubt. Schon mancher Blinde hat durchs Gefühl entdeckt, was dem Auge des Sehenden entgangen war. Die bekanntesten Pflanzen und Thiere seiner Heimat soll ein Blinder kennen. Die Blindenschule bedarf dazu vieler Hülfsmittel. Wer will z. B. dem Blinden den Begriff eines Vogels beibringen, wenn man ihm keinen in die Hand geben kann? Das „Allerlei" der Blindenanstalt muß so reichhaltig als möglich sein.

6. Naturlehre. Die Bekanntschaft mit dem Hauptsächlichsten dieses Unterrichtsgegenstandes muß von dem Blinden verlangt werden, obgleich die Beschaffung der Veranschaulichungsmittel hier oft schwer und kostspielig ist.

7. Geographie ist ein Gegenstand, den die Blinden oft mit besonderer Vorliebe treiben. Ihre Welt ist so klein, ihr Verlangen, sie wenigstens im Geist zu erweitern, groß. Hat man gute fühlbare Karten und einen Globus, so kann der Unterricht mit demselben Erfolg getrieben werden wie in der Volksschule. Er erfordert nur etwas mehr Zeit und Geduld des Lehrers.

8. Weltgeschichte ist ein Lieblingsfach der Blinden, und die Blindenschule wird in Welt- und Kirchengeschichte weiter gehen können als die Volksschule. Sie, sowie 9. biblische Geschichte und 10. Katechismusunterricht erfordern kaum eine besondere Behandlung in der Blindenschule. Die Aneignung des Memorirstoffs bedingt keinen absonderlichen Zeitaufwand, verursacht keine besonderen Schwierigkeiten, da einmal das gute Gedächtnis der meisten Blinden hier zu Statten kommt und Bibel, biblische Geschichte und Kirchenlieder in erhabener Schrift vorhanden sind.

Daß das dem Gedächtnis Anzueignende vorher genügend erklärt, daß Maß gehalten wird, darf man von einem einsichtsvollen Lehrer voraussetzen. Religionsunterricht soll besonders in der Blindenschule recht getrieben werden. Denn wer hätte den Stecken und Stab des göttlichen Wortes nöthiger, als der Blinde bei seinem dunklen Gang durchs rauhe Leben! Wer kann bedauernswerther sein als ein Nichtsehender, dem auch das innere Licht fehlt! Man hört oft die Ansicht aussprechen, der Blinde sei in besonderer Weise empfänglich für göttliche Dinge. Dem muß widersprochen werden. Religion ist Herzenssache. Das Herz des Blinden ist aber von Natur ebenso ein „trotzig und verzagt Ding" wie das Herz anderer Menschen. Aber das darf man wohl sagen: hat der Blinde den, der sich das Licht der Welt nennt, im Glauben erfaßt, so giebt er sich ihm mit einer Treue und Hingebung hin; ist ihm das innere Licht aufgegangen, so entwickelt sich bei ihm ein Glaubens- und Gemüthsleben, wie man es bei Sehenden nicht oft findet. Glücklich ein solcher Mensch, der die treue Vaterhand Gottes erfaßt und festhält, er ist mit Gott und seinem Schicksal vollständig ausgesöhnt!

11. Musik. Das Auge ist dem Blinden geschlossen, das Ohr nicht; in der Welt des Sichtbaren ist er ein Fremdling, im Reich der Töne ist er besonders daheim. Was ihm dort abgeht, soll ihm hier möglichst ersetzt werden. Wir Sehenden sind vielleicht kaum im Stande, den Werth der Musik für den Blinden recht zu würdigen. Man pflege darum besonders den Gesang in der Blindenschule, gebe dem Lichtberaubten so viel als möglich Gelegenheit, gute Musik zu hören, lehre ihn, wenn er Anlagen dazu hat und später in den Besitz eines Instrumentes gelangen kann, ein solches spielen. Daß man in der Blindenanstalt fleißig Musik treiben soll, darin sind alle Blindenlehrer einig; aber über den Zweck des Musikunterrichtes gehen die Meinungen auseinander. Den einen soll die edle Musika nur eine gute Trösterin, eine Veredlerin und ein Erheiterungsmittel für den Blinden sein; sie machen nur bei ganz besonders beanlagten Schülern die Musik zur Erwerbsquelle, bilden sie aus zu Organisten, Clavierstimmern und zu Künstlern. Die andern lehren den Blinden ein Instrument spielen, damit er sich mit demselben sein täglich Brot verdiene. Das sollte in keiner Blindenanstalt vorkommen! Diese Fertigkeit könnte der Blinde in den meisten Fällen auch bei einem Dorfmusikanten lernen. Dieses musicirende Betteln hat große sittliche Gefahren im Gefolge für den Musikanten und macht außerdem, wie oben gesagt, einen Sehenden zum Tagedieb. Möchte in unsern deutschen Landen das bettelnde Musiciren den Blinden bald verboten werden!

12. Turnen muß in der Blindenschule ganz besonders gepflegt werden. Der Mangel an Bewegung in freier Luft, die üblen Angewohnheiten der Blinden, ihr oft unschöner und unsicherer Gang, ihre schlechte Haltung 2c. nöthigen dazu.

Der Blinde soll eine gründliche, harmonische Ausbildung erhalten; aber er soll kein oberflächlicher Vielwisser, kein seichter Schwätzer werden! Für ihn ist das besonders schlimm.

In Amerika geht man in der Blindenschule weiter als in Deutschland, was folgender Passus aus dem Bericht der Blindenanstalt in Philadelphia beweist: »The branches taught during the term were, Orthography, Reading (raised letters), Writing, Pin-Type Printing. Arithmetic, Geography with raised maps, Etymology, Dictionary, Grammar, Rhetoric, Moral Science, Algebra, Geometry, Commercial Arithmetic, Logic, Natural Philosophy, Chemistry, General History, History of Greece, History of United States, English Literature, Elocution, Astronomy, Political Economy, and Calisthenics. Many of these classes are duplicated.«

3. Blindenasyle. Alle einsichtsvollen Blindenlehrer sind im Princip gegen sie, der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien sprach sich fast einstimmig gegen sie aus. Es können indes Verhältnisse vorliegen, die eine solche Anstalt wünschenswerth machen, besonders für blinde Mädchen. Dann gilt's den rechten Ort für ein solches Asyl zu wählen, an dem man lohnenden Absatz für die Arbeiten der Blinden findet; den geeigneten Mann zu finden, der mit der rechten Liebe zur Sache die nöthige Ein- und Umsicht verbindet. Wird die Anstalt in richtiger Weise geleitet, werden die Schranken für die Pfleglinge nicht enger gezogen, als nöthig ist, so finden

letztere ein glückliches Daheim dort. Versorgungsanstalten für Blinde sind in Wien, Prag, Schwäbisch Gmünd und Freiburg im Breisgau. Neue werden schwerlich errichtet werden.

4. Vereinigte Taubstummen- und Blindenanstalten giebt's nur wenige, denn diese Vereinigung ist Unnatur. So schön auch die Phrase klingen mag: der Blinde soll des Tauben Ohr, der Taube des Blinden Auge sein, in der Wirklichkeit gestaltet sich die Sache anders. Was Gott geschieden hat, soll der Mensch nicht vereinigen. Sparsamkeitsrücksichten haben diese Vereinigung geschaffen. Sie sind hier gewiß nicht am Platze.

Was soll der Blinde in seiner freien Zeit treiben? Nach der Arbeit soll er ruhen und spielen. Im Sommer spielen die Kinder im Garten. Dort ist ihnen jedes Plätzchen bekannt, dort können sie unsere meisten Kinderspiele spielen. Für die Winterabende sorge man ihnen für passende Spiele. Domino, Damenbrett, Mühle, Lotto und Schach können Blinde spielen, wenn das Spiel für sie eingerichtet ist. Hat man fühlbare Karten, so macht auch dieses Spiel keine Schwierigkeit, doch sieht man es nicht gern in der Hand des Blinden. Selbstverständlich wird nicht um Geld, wird ehrlich und nicht leidenschaftlich gespielt. Ist dies bei einzelnen der Fall, so wird ihnen das Spiel zeitweise oder ganz verboten. — Erwachsenen Blinden das Rauchen zu verbieten, ist hart. Sie rauchen ebenso gern wie die Sehenden. Natürlich muß es, schon der Feuersgefahr wegen, an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeiten geschehen. — Regelmäßige Spaziergänge soll der Blinde auch haben. Werden sie im Freien und auf guten Wegen gemacht, so geht der Blinde ohne Führer. Ein guter Stock leistet dabei gute Dienste. Der Blinde nennt ihn wohl selbst sein Auge. Daß solche Spaziergänge zur Erweiterung seines Wissens, besonders in der Natur- und Heimatskunde, benutzt werden, versteht sich bei einem einsichtsvollen Blindenlehrer von selbst.

Das Anstaltsgebäude soll sich in einer gesunden, nicht geräuschvollen Lage befinden, frische Luft und Licht haben. Auch der Blinde freuet sich, wenn er athmet im rosigen Licht. Im Hause selbst muß die größte Ordnung herrschen, alles jeder Zeit an seinem bestimmten Platze stehen. Die Anstaltsräume, besonders die Schlafzimmer, sollen geräumig und luftig sein. Alle unnöthigen Winkel und scharfen Ecken sind zu vermeiden. Beim Hause sei ein großer, schattiger Garten mit Lauben und Turngeräthen. Er sei einfach angelegt und den Blicken Außenstehender nicht sehr zugänglich. Der Blinde, besonders der ältere, liebt es nicht, angegafft zu werden. Für hinreichende Badeeinrichtung muß gesorgt sein. Die Einrichtung des Hauses und des Gartens muß möglichste Trennung der Geschlechter durchführen lassen. Doch gehe man darin nicht zu weit, sonst hilft man das, was man verhüten will, herbeiführen. Sind Haus und Garten zweckentsprechend eingerichtet, so wird sich der Blinde bald so frei und sicher in denselben bewegen, daß man ihm sein Gebrechen kaum anmerkt. Kost und Kleidung sei gut, aber einfach. Herrscht nun vor allem der rechte Geist im Hause, so wird sich der Blinde bald wohl und heimisch darinnen fühlen und mit schwerem Herzen aus ihm scheiden, es ist ihm zur zweiten Heimat geworden. Doch seine eigentliche Heimat soll er nicht vergessen, er soll ihr nicht entfremdet werden. Dazu tragen die Ferien bei, die er, wenn thunlich, daheim zubringt. Der Reisekosten und der Beschwerlichkeit des Reisens für Blinde wegen werden größere Ferien jährlich nur einmal stattfinden können. Ist der Blinde ausgetreten, so werden die Besuche des Directors bei ihm und zeitweilige Besuche des Ausgetretenen in der Anstalt das Band zwischen ihm und ihr fest erhalten.

Werden die Anstalten so gestellt, daß sie die hier entwickelte Thätigkeit nach allen Seiten entfalten können, werden, wo es Noth thut, neue Anstalten gegründet, wird Schulzwang auch für die Blinden eingeführt, so kann allen bildungsfähigen Blinden geholfen werden, und es sollte in deutschen Landen kein Blinder mehr genöthigt sein, zu betteln, und die es lieber thun, als arbeiten, denen sollte man das Handwerk legen!

Aber die Kosten? Der unausgebildete Blinde bleibt eine Last seiner Familie, seiner Ortsgemeinde oder des Staates sein Lebenlang; die Ausbildung des Blinden verursacht auf eine Reihe von Jahren eine größere Ausgabe, dafür ißt er aber auch später sein eigenes Brot. Wäre das gesammte Blindenwesen wohl organisirt, so

würde man viel weniger Geld für Blinde auszugeben haben als seither, würde viele Kräfte, die bis jetzt unbenutzt blieben, nutzbar machen.

Ein mit Freuden zu begrüßender Fortschritt auf dem Gebiet des Blindenwesens darf hier nicht unerwähnt bleiben: Der erste europäische Blindenlehrercongreß zur Zeit der Weltausstellung 1873 in Wien. Das Verdienst, denselben ins Leben gerufen und geleitet zu haben, gebührt Herrn Dr. Ludwig August Frankl, dem Begründer der ersten israelitischen Blindenanstalt auf der hohen Warte bei Wien. Der Congreß tagte vom 3. bis 8. August. Es waren über 80 Leiter und Lehrer von Blindenanstalten versammelt aus 3 Welttheilen: Europa, Amerika und Afrika. Folgende Themata kamen zur Verhandlung: „Die Blinden Amerikas und ihre Erziehung." „Ueber Blindenvorschulen." „Welches sind die Ursachen, daß man bisher keine allgemeinen praktischen Resultate der Blindenerziehung erzielt hat?" „Der Musikunterricht in der Blindenschule." „Ueber die technische Ausbildung und Versorgung der Blinden." „Ueber eine gemeinsame Blindenschrift." Außer diesen Hauptgegenständen kamen noch diverse Fragen zur Besprechung. Es wurde beschlossen, durch das Bureau eine Adresse an den Sultan, den Khedive und den Schah von Persien zu redigiren, „um die betreffenden Regierungen einzuladen, das Schicksal der zahlreichen Blinden im Oriente ins Auge zu fassen." Der Congreß wird in Zukunft alle 3 Jahre zusammenkommen, 1876 in Dresden. Daß er von großem Einfluß auf das ganze Blindenerziehungswesen sein wird, liegt auf der Hand.

Wie viele Blinde haben bis jetzt die Wohlthat eines geordneten Unterrichtes in Blindenanstalten in Deutschland genossen? Wir zählen die einzelnen Anstalten auf.

Barby, gegründet 1858, aufgenommen 832, gegenwärtig in der Anstalt 49, 30 Knaben und 19 Mädchen. In die Werkstatt seit dem 1. August 1869 aufgenommen 20, gegenwärtig 7. — Berlin, aufgenommen 436, gegenwärtig 40. — Bremen, früher Taubstummen- und Blindenanstalt, jetzt nur Taubstummenanstalt, aufgenommen 3. — Breslau, gegründet 1818, aufgenommen 818, 543 männliche und 275 weibliche, gegenwärtig 85, 53 männliche und 32 weibliche. — Dresden, 725 aufgenommen, gegenwärtig 102. — Düren, 231 aufgenommen, gegenwärtig 70. — Frankfurt a. M., gegründet 1837, aufgenommen 66, gegenwärtig 20. — Freiburg im Breisgau (Versorgungsanstalt), gegründet 1848, aufgenommen 81, 52 männliche und 29 weibliche, gegenwärtig 29, 17 männliche und 12 weibliche. — Friedberg (Großh. Hessen), gegründet 1850, aufgenommen 161, gegenwärtig 22. — Gmünd (Württemberg) — Versorgungsanstalt, gegründet 1832, 15 männliche und 14 weibliche, in Familien 6, im Verband der Anstalt 48. Nach Geschlechtern vollständig getrennt. — Hamburg, 83 aufgenommen, gegenwärtig in der Anstalt 17 und im Asyl 12. — Hannover, gegründet 1843, aufgenommen 360, entlassen 276, gegenwärtig in der Hauptanstalt 84, in der Vorschule 12. Die Anstalt in Braunschweig ist neuerdings mit der in Hannover vereinigt worden. — Hubertusburg, Vorschule, gegründet 1862, aufgenommen 158, gegenwärtig 58. — Ilvesheim (Baden), gegründet 1826, aufgenommen 218, gegenwärtig 42. — Die Anstalt in Illzach (Elsaß) hatte im Jahr 1873—74 25 männliche, 15 weibliche, 13 schulbesuchende Zöglinge. — Königsberg, aufgenommen 318, gegenwärtig 55. — Leipzig (Biener'sche Anstalt), 1865 eröffnet, aufgenommen 24, gegenwärtig 15. — München, gegründet 1826, aufgenommen 357, gegenwärtig 81. — Neukloster (Mecklenburg), eröffnet 1864, aufgenommen 46, gegenwärtig 24. — Neu-Torney, Pommer'sche Blindenanstalt für Knaben, aufgenommen 96, gegenwärtig 27. Victoriastiftung für Mädchen, aufgenommen 54, gegenwärtig 15. — Nürnberg, gegründet 1855, aufgenommen 43, gegenwärtig 18. — Paderborn, katholische Anstalt, gegründet 1847, aufgenommen 120, gegenwärtig 37, gestorben 27. — Soest, eröffnet 1847, aufgenommen 96, gegenwärtig 28. — Stuttgart, aufgenommen 116. — Weimar, Taubstummen- und Blindenanstalt, eröffnet 1859, aufgenommen 15, gegenwärtig 7. — Wiesbaden, aufgenommen 44, gegenwärtig 15. — Würzburg, eröffnet 1853, aufgenommen 58, gegenwärtig 34.

Die Zahl der blinden Kinder in Preußen im Alter von 8—16 Jahren ist 1050, von denen 356 in Blindenanstalten, 259 in der Ortsschule Unterricht empfangen. 435 bleiben ohne Unterricht. Von außerdeutschen Blindenanstalten seien außer

den bereits erwähnten noch genannt: Bern, Lausanne, Zürich, Wien (4 Anstalten), Lemberg, Linz, Pesth, Warschau, Brünn, Kopenhagen, Stockholm, Rom, Mailand, Neapel, Madrid, York (England), Cairo, 27 Institute für Blinde in den Vereinigten Staaten Nordamerika's ꝛc.

Zum Schlusse sprechen wir für die weitere Entwicklung des Blindenwesens noch folgende Wünsche aus: Möchte in allen deutschen Ländern, wie es in einigen schon geschehen ist, auf dem Wege der Gesetzgebung dafür gesorgt werden, daß auch alle bildungsfähigen Viersinnigen Unterricht empfangen müßen, also Schulzwang auch für die Blinden und Taubstummen! Möchte, wo es noch nicht geschehen ist, das gesammte Blindenbildungswesen unter Beiziehung von Fachmännern gesetzlich geregelt werden! Möchten die deutschen Blindenanstalten durch Einführung einer gemeinsamen Blindenschrift bald in der Lage sein, eine reichhaltigere Literatur für ihre Zöglinge zu besitzen! Möchten endlich die vielen Vorurtheile, welchen man bei Hoch und Niedrig immer noch in Betreff der Blinden begegnet, schwinden und richtige Anschauungen und rechte Theilnahme Platz greifen!

Literatur. Ch. Niesen, Rechenkunst für Sehende und Blinde. Mannheim 1773. — Essai sur l'Education des Aveugles. Par V. Hauy. Paris 1786. — Belisar, über den Unterricht der Blinden, von A. Zeune, 5. Aufl. Berlin 1838. — Kurzer Unterricht für Eltern und Lehrer der Blinden, von C. F. Struve. Leipzig 1810. — Die blinden Tonkünstler von C. W. Kühnau. Leipzig 1810. — Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, von J. W. Klein. Wien 1812. — Geschichte meines Lebens, von L. von Baczko (blind) drei Bände. Königsberg 1824. — Daniel, allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. 2 Thl. Stuttgart 1825. — Nachricht von dem k. k. Blindeninstitut und von der Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien, von W. Klein, 1830. — Jäger, über die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern in der Familie zu Theil werden sollte. Stuttgart 1831. — Kann man die Blinden das, was sie jetzt in besonderen Anstalten lernen, nicht ebenso gut in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w. Aus der allgemeinen Schulzeitung 1835. Nr. 70, 71, 72. — Nachr. von der Verfassung des Blindeninstituts in Pesth, und Abhandlung über die Nothwendigkeit einer Blindenerziehungsanstalt ꝛc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1836. — Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles etc. par P. A. Dufaur. Paris 1837. — Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne par Madame Eugénie Nieboquet etc. Paris 1837. — Beide vorangehende Schriften deutsch von J. G. Knie (blind), Oberlehrer der Blindenanstalt in Breslau. Berlin 1839. — Geschichte des Blindenunterrichts und der Blindenanstalten von J. W. Klein. Wien 1837. — Knie's pädagogische Reise durch Deutschland 1837. Stuttgart. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von J. G. Knie, Oberlehrer ꝛc. Berlin 1839. — Ansicht über die Erziehung der Zöglinge einer Blindenanstalt, über die Versorgungsanstalten für Blinde ꝛc. von A. J. Dolezálek. Pesth 1840. — Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterricht-Erziehungsinstituten und von Beschäftigungs- und Versorgungsanstalten für erwachsene Blinde ꝛc., vom Professor W. Lachmann. 1843. — Annales de l'éducation des Sourds-Muets et des Aveugles, publiées par M. Ed. Morel. 1844. 6 Jahrgänge. — J. G. Hientzsch, über die Erziehung und den Unterricht der Blinden. 1851. — J. G. Hientzsch, Jahresschrift über das Blindenwesen. Berlin 1854. — Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland ꝛc. Herausgeg. von Matthias. Friedberg. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien von Dr. K. A. Georgi. Dresden 1857. — Abbildungen des menschlichen Auges von S. Th. Sömmering. Frankfurt 1801. — Georgi, K. A., Geschichte der Blindenanstalt zu Dresden. Dresden 1836. — Das menschliche Auge, seine Pflege, Krankheit und Heilung. Im Manuscript, mit Beiträgen von Beer und Jäger in Wien und Dr. Kuhl in Leipzig. — L'instituteur des aveugles. Journal mensuel par J. Guadet, Chef de l'Enseignement à l'Institution impériale des jeunes aveugles de Paris. — L'institut des jeunes aveugles de Paris. Son histoire et

ses procédés d'enseignement, par J. Guadet. Paris 1850. — Bedürfnisse und Befähigungen der Blinden von E. Asmis (blind). Charlottenburg 1863. — Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe von Dr. Pablasek. Wien. — Der erste europäische Blindenlehrercongreß in Wien. Protokollarischer Bericht von Friedrich Entlicher. Wien 1873. — Franz Adolph Sachse, der Blinde. Gotha 1819. — Dulon's, des blinden Flötenspielers, Leben und Meinungen von ihm selbst bearbeitet. Herausgegeben von C. M. Wieland. Zürich 1808. 2 Bände. — Leben des blinden Zacharias. Dresden 1827. — Das Auge im gesunden und kranken Zustand von Dr. med. Ph. Steffan. Erlangen 1862. — Die Typhlo-Ektypographie, das ist der Bücherdruck für Blinde von Prof. W. Lachmann. Braunschweig 1854. — Bericht über Moon's Blindenschrift von Dr. G. Michaelis. Berlin 1861. — Drei Vorträge über die socialen Leiden der Blinden und über die Mittel zu deren Abhülfe von Friedrich Scheerer (blind). Leipzig 1860. — Bericht über die Arbeiten an den Blinden in Berlin, die nach dem Moon'schen System lesen lernten. Berlin 1865. — Die Blindentafel, der Rechenkasten für Blinde und die ektypographische Punctschrift von Prof. W. Lachmann. Braunschweig 1857. — Gründliche Hülfe für Blinde in geistiger und leiblicher Beziehung von G. Freudenberg. Berlin 1848. — Des blinden Clarinetvirtuosen J. F. Hentzschel Leben und Kunstreisen. Von ihm selbst verfaßt. Dresden. — Das blinde Kind im elterlichen Hause und in der Volksschule von E. Hebold. Berlin 1862. — Der Heilpädagog von Paul Hübner. Wien 1871. — Der Blinde und seine Bildung von Ludwig v. St. Marie. Leipzig 1868. — Beleuchtung der schwebenden Frage: Welches Blindenschriftsystem von der britischen und ausländischen Bibelgesellschaft für ganz Europa anzunehmen sei, von Dr. Armitage. Berlin 1871. — W. Moon's neuerfundene Blindenschrift. Erläutert von E. Asmis, erblindetem Prediger in Charlottenburg. Berlin 1861. — Schreibschule für Blinde von E. Hebold. Berlin 1859. — Der Blinde in seinem körperlichen, sittlichen und geistigen Zustande von Joseph Stumpf. Augsburg 1860. — Das k. k. Blinden-Erziehungs-Institut in Wien. Geschichte, Chronik und Statistik von Dr. M. Pablasek. Wien 1864. — Beschreibung eines mit einem neunjährigen Knaben angestellten gelungenen Versuchs, blinde Kinder zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Von J. W. Klein. Wien 1806. — Eine Abhandlung von Prof. Hermann in v. Ammon's Monatsschrift über die Träume der Blinden. — An account of the School for the indigent Blind. London 1835. — Lieder für Blinde und von Blinden von J. W. Klein. Wien 1827. — Ueber der Blindgeborenen Erziehung und gesellschaftliche Lage. Quedlinburg und Leipzig 1840. — Verslag over den Staat van het instituut tot onderwijs van Blinden, en van het gesticht voor volwassem Blinden, te Amsterdam. — Ueber einige wichtige Pflichten gegen die Augen von S. Th. v. Soemmering. Frankfurt a. M. 1819. — Beantwortung einiger Fragen in Bezug auf die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Blindenerziehung von Franz Müller. Bruchsal 1833. — Erster wissenschaftlicher Unterricht für blinde Kinder von W. Fr. Daniel. Stuttgart 1826. — Ueber das Sehen und die Farben von Arth. Schopenhauer. Leipzig. — Sehen und Sehorgan von A. von Gräfe. Berlin. — Populäre Vorlesungen über Diätetik der Augen von Dr. W. Munz. Freiburg i. Br. — Ueber Sinnestäuschungen von G. Hermann Meyer. Berlin. — Die Blinden: Bildungsanstalten, deren Bau, Einrichtung und Thätigkeit. Von M. Pablasek. Wien 1876. **Metzler.**

Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit. Wir haben den Begriff der Blödigkeit schon berührt im Artikel „Aengstlichkeit," wo auf die aus dem Mangel an Selbstvertrauen entspringende Furchtsamkeit in geselligen Verhältnissen hingewiesen wurde. Beides ist dem Begriff wesentlich: der Knabe, das Mädchen erscheint blöde nur in der Gesellschaft, und ist von der Furcht beherrscht, etwas ungeschicktes zu thun. Es gehört aber noch ein weiteres Merkmal dazu. Wir verstehen unter Blödigkeit im allgemeinen die auf organischer Schwäche beruhende Mattigkeit der Vorstellungen, welche das Selbstbewußtsein unterdrückt. Da vorzugsweise der Gesichtssinn es ist, welcher „anschaut," die Vorstellungen der objectiven Welt vermittelt, so sprechen wir auch von blöden Augen und blödem Gesicht, vom eigentlichen „Blödsinn" aber dann, wenn die Geistesschwäche als Krankheit des ganzen Seelenorganismus erscheint. Unter den bekannten Phänomenen des Blödsinns sind mehrere auch

der Blödigkeit eigen, nämlich: schlaffe Haltung des Körpers, schleppender, schwerfälliger Gang, der stiere Blick, die stockende Sprache und die Menschenscheu, nur daß bei der Blödigkeit keine organischen Fehler des Gehirns und Nervensystems, keine angeborne Schwäche der Seelenkraft, sondern nur die momentane Herabstimmung des Selbstbewußtseins der Grund jener Phänomene ist. Zum freien Selbstbewußtsein gehört gleicherweis die ungestörte Anschauung der gegenständlichen Welt und die des eigenen Ich in ihrer Wechselwirkung. Wird das Subject durch ein Object so afficirt, daß der Eindruck die Anschauung des Selbsts hindert, dieses gleichsam gefangen nimmt, so tritt jener niedere Grad der Blödigkeit ein, den wir „Befangenheit" nennen. Das Gemüth ist von dem mächtigen Eindrucke so hingenommen, daß es nicht mehr in der gewohnten Freiheit agirt, und zu der anschauenden Thätigkeit der Seele eine gewiße Aengstlichkeit gesellt. Nimmt letztere so zu, daß auch die Anschauung der gegenständlichen Welt sich trübt, und das Subject weder mit dieser noch mit sich selbst etwas anzufangen weiß, so wird die Befangenheit zur Blödigkeit. Der junge Mensch, wenn er in eine ungewohnte Umgebung kommt, sei es in Gesellschaft, oder bei feierlichen Gelegenheiten, wo die Eindrücke zu mächtig sein Vorstellungsvermögen ergreifen, fühlt plötzlich seine Unbeholfenheit und Schwäche diesen Eindrücken gegenüber; er hat noch nicht gelernt, sich schnell zu orientiren, seine Innenwelt ist noch zu weich, um mit scharfen Ecken und Kanten sich der Außenwelt entgegenzustellen und es gewinnt den Anschein, als hätte diese jene völlig in ihrer Form zertrümmert. Der Gelehrte, welcher Jahr aus Jahr ein nur die vier Wände seines Studirzimmers gesehen und mit seinen Ideen sich eingelebt hat, erscheint, plötzlich zur Vorstellung bei Hofe berufen, auch wohl wie ein blödes Kind; ja es kann dem tapfersten Kriegsmann begegnen, daß wenn er plötzlich auf dem schlüpfrigen Parquetboden der Diplomatie marschiren soll, sein ganzes bisheriges Selbstbewußtsein sich trübt, es ihm ganz öde und blöde zu Muthe wird, so daß er nicht mehr zu sehen und zu hören vermeint, und auch er sich benimmt wie ein blödes Kind.

Die Blödigkeit ist eine offenbare Schwäche, welche die Erziehung ebenso wie die Furchtsamkeit und Aengstlichkeit zu bekämpfen hat. Es kommt also darauf an, das Selbstbewußtsein des Kindes in der rechten Weise zu wecken und zu stärken, daß es in den verschiedensten Lebensverhältnissen sich bewährt. Dies scheint auf den ersten Blick sehr leicht, da bekanntlich die Befangenheit und Blödigkeit durch Gewöhnung an Gesellschaft und feine Sitte, durch mannigfaltige Berührung mit dem Leben gar bald schwindet, und namentlich unsere Zeit mit besonderer Virtuosität die Aufgabe zu lösen scheint, die liebe Jugend sicher zu stellen, daß sie wie Erwachsene auftreten und durch nichts mehr außer Fassung gebracht werden mag. So scheint das Selbstbewußtsein recht wirksam geweckt zu werden, indem das Subject möglichst früh auf sich zu reflectiren und auf den Eindruck, den es auf die Objecte macht, zu achten angehalten wird.

Aber dieses Selbstbewußtsein ist Unnatur, keine Bildung, sondern Verbildung. Die Jugend soll im fröhlichen frischen Anschauen der gegenständlichen Welt ihr Selbstbewußtsein entwickeln, nicht durch Reflexion auf das eigene selbstische Ich; durch Gewöhnung an gute Sitte im elterlichen Hause, an anständiges Benehmen und gute Körperhaltung, auch wenn kein Fremder zugegen ist (vgl. den Art. Anstand), durch gymnastische Uebungen, die zugleich auf anständige Haltung des Körpers berechnet sind, noch mehr durch Gewöhnung an eine reinliche zusammenhängende Sprache im gewöhnlichen Verkehr: — durch diese und ähnliche Mittel soll der junge Mensch lernen, seine Glieder und seine Sprache in seine Gewalt zu bekommen.

Das andere Extrem ist, wenn manche Eltern gar nichts davon halten, daß ihre Kinder in Gesellschaft der Erwachsenen sich beherrschen und Rücksichten der Sitte und des Anstandes üben lernen. Sie übersehen, daß es von großer sittlicher Bedeutung ist, wenn der junge Mensch eine Zeit lang den Erwachsenen gegenüber seine Kleinheit und Unwichtigkeit fühlen, auf die gewohnte Spielstunde resigniren und sich auch meinetwegen langweilen lernt, und doch dabei die gute äußere Haltung bewahrt und bereit ist zu antworten, wenn er gefragt wird. Ein Kind, das nach keiner Regel des Anstandes fragt und in Gesellschaft Erwachsener gerade so thut, als wäre es unter seines Gleichen, ist allerdings nicht blöde, aber keck und dreist.

Blödigkeit ist oft bloße Schüchternheit, welche dem kindlichen Gemüthe nicht allein natürlich, sondern auch nothwendig ist, wenn die Tugend der Demuth und Bescheidenheit nicht fehlen soll. Jene Schwäche, um nicht auszuarten, bedarf meist nur kleiner Nachhülfe, sollte aber nicht, wie so oft geschieht, theils mit Spott und Hohn bekämpft, theils mit künstlicher Dressur vernichtet werden. Jene Schüchternheit, welche eins ist mit der sittlichen Scheu, die sich schämt und scheuet, das eigene Selbst dem fremden Blick und der fremden Berührung Preis zu geben, soll mit zarter Hand zur wahren aufrichtigen Demüthigkeit und Bescheidenheit übergeleitet werden, und rauhe Hände mögen sich hüten, jener zarten Blume den Duft und Schmelz zu rauben, indem sie nach ihrer Meinung sie ziehen und entwickeln wollen. Nur zu leicht erscheint dann als Frucht jener Egoismus, der nichts mehr bewundert, fürchtet, auf sich einwirken läßt, der da meint, die ganze Welt stehe zu seinem Dienst, und der auf einer Seite die Blasirtheit, auf der andern Seite die Frechheit zu Gefährten hat.

Treffende Bemerkungen über die Berechtigung der Schüchternheit finden sich in den „Reden und Aufsätzen“ von Dr. L. Döberlein. So z. B.: „Die allgemeinste Eigenschaft der Jugend ist die geistige Unreife, dem Mannesalter gegenüber. Weit entfernt, dem Jugendalter zum Vorwurf zu gereichen, ist sie sein Schmuck. Das Werden hat seine Zeit und das Sein hat seine Zeit, und das eine ist so schön anzusehen als das andere. Aber wie die Unreife natürlich ist, ebenso natürlich soll auch das lebendige Bewußtsein dieser Unreife sein; das ist die Bescheidenheit. Zwischen ihr und der Schüchternheit ist eine kaum bemerkbare Grenze. Und doch giebt es so viele Erwachsene, die der jugendlichen Schüchternheit gram sind, und sie sogar gern gegen ein keckes Benehmen austauschen möchten. Was mich betrifft, ich achte die Eigenthümlichkeiten auch am Knabenalter; die natürliche Unbefangenheit, welche an Keckheit grenzt, erscheint mir, so lange sie sich von der Unverschämtheit und Frechheit fern genug hält, nicht minder liebenswürdig als jene Schüchternheit. Aber zwei Betrachtungen würden mich, wenn ich einmal durchaus wählen sollte, mehr für die Schüchternheit stimmen; die erste ist, weil die Schüchternheit sich häufiger mit einem tiefen Gemüth, der beneidenswerthen Mitgabe der Natur, verbunden findet, als jene unschuldige Keckheit, die mehr vom scharfen Verstand zeugt; die zweite, weil der Schüchterne mit der leichtesten Mühe sich Keckheit erwirbt, dagegen der Rückweg von der Keckheit zur Schüchternheit für immer abgeschnitten bleibt; denn ist der Kecke bis zur Frechheit vorgeschritten und trifft ihn zu seinem Heil und seiner Strafe eine vernichtende Demüthigung, so wird ihn diese nur zur Blödigkeit und Furcht führen, aber nimmermehr zurück zur Schüchternheit.“ „Dem Schüchternen seine Schüchternheit zum Vorwurf machen und sie mit unsanfter Hand heilen, und die Keckheit als eine ungewöhnliche Altersreife loben und bis an die Grenze der Unverschämtheit großziehen — beides würde zur Verbildung führen.“

Blödsinnige, Anstalten für Blödsinnige, s. Schwachsinnigenunterricht.

Bosheit. Das Wort wird nicht immer in seiner strengen Bedeutung gebraucht. Schalkhaftigkeiten, wie wenn Joh. Jak. Moser in der Schule auf die Frage des Lehrers: wer war der Vater der Kinder Zebedäi? dem Gefragten die Antwort einblies: Theodor Beza — können nur insofern Bosheit genannt werden, als der Einblasende hier an der Verlegenheit des Betrogenen sich weiden mochte, sind es aber im Grunde doch nicht, da sie mit der größten Gutmüthigkeit zusammen bestehen können. Bei mancher sogenannten Bosheit sind wohl auch die Tölpeljahre mit in Rechnung zu nehmen, wo nach Flattichs Ausdruck „der Herr und der Bub mit einander streiten, und nicht alles so bös gemeint ist, als es aussieht. Man hüte sich wohl, jede Kinderei für Bosheit zu nehmen. Es ist die Frage, ob einer ohne Kinderei in der Jugend später ein Mann werden kann.“ — Aber Bosheit begreift in sich die mehr oder weniger bewußte, mit Lust und innerer Befriedigung gehegte Absicht, Böses zu thun und ist eine aus böser, schadenfroher Gesinnung hervorgehende Handlung oder die Gesinnung selbst. Unleugbar äußert sich nun böse schadenfrohe Gesinnung auch schon im jugendlichen Alter nicht bloß am muthwilligen Thierquäler und Baumverderber, am schadenfrohen Verleumder, am verschlossenen Lügner, am Brandstifter und Mörder, wie solche auch unsere Zeit aufzuweisen hat, sondern auch

im schadenfrohen Belächeln der Gebrechen und Schwächen, im Wohlgefallen an dem Schmerz anderer, in Neid und Tücke aller Art. Man sollte freilich diese Ausgestaltung des Bösen im Kindesalter noch nicht erwarten, aber die Thatsachen lassen sich nicht leugnen und die heil. Schrift bestätigt ihre Möglichkeit Matth. 15, 19, wo die Genesis der Bosheit in das Herz des Menschen selbst verlegt wird. Schon im Kinde ist eine Lust am Bösen, ein Wohlgefallen an der Sünde vorhanden, das zum Thun des Verbotenen reizt, und bei der ersten zündenden Versuchung die böse That gebiert. Doch liegt auch der Bosheit selten ein reines uninteressirtes Wohlgefallen am Bösen, sondern in der Regel irgend ein freilich irregehendes Interesse der Persönlichkeit zu Grunde. Wenn z. B. Herostratus den Tempel der Diana anzündete, nur daß andere von ihm reden sollen, so war falsche Ehrliebe der Grund seiner Bosheit. So ist es bei jungen Leuten vielfältig der Ehrgeiz, was sie treibt, sich durch Bosheiten hervorzuthun, weil sie es durch Kenntnisse u. dgl. nicht können. Auch beim Thierquäler und Baumverderber läßt sich solches Interesse auffinden. Darin liegt für den Erzieher ein wichtiger Wink für sein Verhalten, wo er der Bosheit entgegen zu treten hat. Gelingt es ihm, beim Zögling den Punct in seinem persönlichen Wesen zu treffen, von welchem aus er die verkehrte Richtung genommen hat, so wird es ihm nicht schwer werden, bald auch die besseren Saiten seines Herzens anzuschlagen. Uebrigens erklärt die Hinweisung auf die Quelle der Bosheit im Herzen des Menschen noch keine ihrer Erscheinungen vollständig, die heil. Schrift enthüllt uns dabei ein Mitwirken dämonischer Einflüsse Joh. 8, 44. Luc. 22, 3. Apostelg. 5, 3 und wir können uns der Anerkennung der Wahrheit von dem „Geheimnis der Bosheit“ in manchen Fällen nicht entziehen, wo sich die Aufgabe der Erziehung fast nur auf die der Pflege und Fürbitte beschränkt sieht. — Anders verhält es sich, wenn ein specifisch boshafter Hang als Familien- oder gar als Nationalfehler auftritt. Hier so wenig als wenn die Bosheit durch schlechte Umgebung angelernt, angewöhnt, anerzogen ist, darf die Pädagogik ihre Sache verloren geben. Sind es ja doch hier nicht unbesiegbare Verhältnisse, mit denen es die Erziehung zu thun hat, sondern solche, welche das Christenthum, in dessen Dienst der Erzieher steht, schon tausendfach überwunden hat.

Die Stellung des Erziehers gegenüber der Bosheit ist aber überhaupt eine dreifache. Seine Aufgabe ist, vorzubeugen, zu strafen und zu bessern. Zunächst wird er 1. schädlichen Einflüssen so viel möglich b e g e g n e n. Der boshafte Hang entzündet sich da am leichtesten, wo der Aerger von außen geweckt, oder der Zorn gereizt wird. Auch entwickelt sich die Bosheit durch fortgesetzte Uebung des Bösen. Wer vor äußeren Versuchungen, bösen Beispielen, schlechtem Umgang zu bewahren vermag, hat schon viel gewonnen. — Der vorhandenen Bosheit hat der Erzieher 2. den ganzen Ernst des sittlichen Missfallens entgegenzusetzen und darf sich bei derselben nie schwach oder gleichgültig zeigen, sondern muß mit Blicken und Worten, zuletzt auch auf eine für das Fleisch empfindliche Weise s t r a f e n. Soll der Bosheit ihr Recht geschehen, so gebührt ihr immer und als ultima ratio ohnedies die Salomonische Ruthe, Sprüchw. 22, 15. „In der Ruthe stecket, sagt die württ. Schulord. v. 1782, ein besonderer Segen, nur begleite man sie immer mit Seufzen zu Gott.“ Freilich darf nichts in moroser verdammender Weise geschehen. Religiöser Rigorismus führt allzu leicht zu Gleißnerei, Arglist und Bosheit. Dagegen lasse der Erzieher 3. den entarteten Zögling die am eigenen Herzen erfahrene erbarmungsreiche Liebe Christi fühlen, wache und bete über ihm mit verdoppelter Treue, suche ihm durch erwecklichen Unterricht in der Wahrheit, die sich als solche am Gewissen bezeugt und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein noch einen Lebensfunken herauslockt, sein Eingeschlossensein in die Erlösungsgnade zu lebendigem Bewußtsein zu bringen, benütze gerne die biblische wie die Weltgeschichte dazu, das sittliche Urtheil zu stärken, Abscheu gegen mephistophelische, Begeisterung für edle Persönlichkeiten zu wecken und halte seine Aufgabe für gründlich nicht gelöst, bis es vom Boshaften heißt: siehe, er betet, und bis ein williges Gemüth für die heiligenden Einflüsse des Geistes Gottes augenscheinlich vorhanden ist.

Das Böse. Die Bedeutung der Frage über das Böse, sein Wesen und seinen Ursprung für die Pädagogik liegt auf der Hand; denn sie ist eine Grundvoraus-

setzung, durch welche sowohl das Object als die Methode der Pädagogik verschieden bestimmt wird. Je nachdem man die natürliche Beschaffenheit des Menschen als Gegenstandes der Erziehung ansieht, wird auch das Ziel, das man mit der Erziehung erreichen will, verschieden aufgefaßt und seine Erreichung verschieden angestrebt werden. In der That scheidet daher schon die Frage: was dünket dich vom Bösen? fundamental die verschiedenen pädagogischen Standpuncte, und so muß auch eine Pädagogik, welche auf den evangelisch-christlichen Standpunct sich stellen will, diesen durch die Erörterung dieser Grundfrage um so mehr rechtfertigen, als sie dabei schon in Conflict kommt mit den verbreitetsten pädagogischen Irrthümern und Vorurtheilen. — Diese Frage soll aber im vorliegenden Artikel nur so weit untersucht werden, daß das Wesen des Bösen und sein letzter Ursprung nur im allgemeinen festgestellt wird, während dann der spätere Artikel von der Erbsünde, anknüpfend an das Resultat dieser Untersuchung, die christliche Lehre von der Erbsünde und der wirklichen Sünde positiv auszuführen hat. Wenn nun zuerst vom Wesen des Bösen für sich gesprochen wird, so geschieht dies um einen Maßstab zu gewinnen zur Beurtheilung der Theorieen über den Ursprung des Bösen, obgleich erst mit dem richtigen Begriff vom Ursprung des Bösen auch der Begriff vom Wesen des Bösen sich vollendet und abschließt.

I. Der Begriff des Bösen. Das Böse ist seinem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriffe nach etwas, das ist, und doch nicht sein soll, eine Form und Gestalt des Seienden, die nicht sein soll, genauer dem Wesen, der Idee des Seienden widerspricht. Das Böse wäre also demnach das Gesetzwidrige, Regelwidrige, Abnorme, somit auch die Hemmung und Störung des Lebens und seiner gesetzmäßigen Entfaltung. Unter diesen Begriff würde nun aber auch noch das Regelwidrige und Störende im Leben der Natur fallen; und dieses nennt man doch nicht ohne weiteres das Böse, sondern Uebel; doch sind auch die Störungen im geistigen Gebiete, sofern sie nämlich nur als gewordener Zustand betrachtet werden, ein Uebel. Die Begriffe: Uebel und Böse sind darin eins, daß sie eine Störung und Hemmung des Lebens, und insofern ein Nichtseinsollendes sind, aber das Böse im Unterschied vom Uebel ist genauer das sich selbst störende und hemmende Leben, Uebel im Unterschied vom Bösen das gehemmte und gestörte Leben; dort handelt es sich um eine Willensbewegung, hier um einen gewordenen äußeren oder inneren Zustand; das Böse kann nach christlicher Grundvoraussetzung nur im Menschen seinen Ursprung haben, das Uebel in letzter Beziehung nur in Gott und zwar eben um des Bösen willen. Das Böse ist die schlechthin nicht sein sollende Störung, das Uebel nur die relativ nicht sein sollende, sofern es als Gegendruck gegen das Böse das wahre Leben behaupten und seine normale Entfaltung herstellen soll. Fast alle Sprachen wenden wegen dieses Zusammenhangs von Böse und Uebel für beides denselben Ausdruck an; gleichwohl ist von größter Wichtigkeit, beide Begriffe in ihrer Verwandtschaft auch wieder genau zu unterscheiden. Denn man kann geradezu sagen: alle falschen Theorieen über das Wesen und den Ursprung des Bösen seien wesentlich darum falsch, daß sie das Böse nicht genügend unterscheiden vom Uebel, sondern es mehr oder weniger mit diesem wieder zusammenfallen lassen, eben darum aber auch den Begriff des Uebels selbst alteriren: denn wer den Begriff des Bösen in den des Uebels verwandelt, verwandelt den des Uebels zuletzt in den des Bösen; es giebt für ihn am Ende kein wahrhaft Gutes und kein wahrhaftes Gut. Wenn nun das Böse die durch den Willen gesetzte Störung, die abnorme gesetzwidrige Betheiligung des Willens ist, so reicht es nicht aus zu sagen, was man oft behauptet hat: das Böse sei einfach die Nichtübereinstimmung des Willens und seiner Thätigkeit mit der über ihm stehenden Norm; denn so wäre auch das Sittlichunvollkommene, näher Unvollendete schon das Böse. Allein das, daß das menschliche Leben in einem einzelnen Zeitmoment noch nicht sittlich vollendet ist, kann nicht als ein schlechthin nicht sein sollendes, mit der Idee des menschlichen Willens streitendes betrachtet werden, denn diese allmähliche Verwirklichung des Gesetzes ist mit dem Begriffe eines endlichen Willens unmittelbar gegeben. Es darf daher nicht der einzelne Moment des menschlichen Lebens mit dem Gesetze in seiner Allgemeinheit und Ganzheit verglichen werden; denn das hieße eigentlich die Erfüllung des ganzen Gesetzes in einem Moment fordern, und die sitt-

liche Forderung und die zeitliche Form der Entwicklung zu etwas unwahrem machen. Das sittliche Gesetz kann sich in seiner Ganzheit nur so auf das ganze sittlich bestimmbare Leben beziehen, daß es sich auf jeden Moment des letzteren in individueller Weise bezieht und für jeden Augenblick des Lebens immer eine individuelle Aufgabe stellt; das Böse kann daher nur darin bestehen, daß der Wille mit der jedesmaligen bestimmten dem einzelnen Momente geltenden Forderung des Gesetzes nicht übereinstimmt, und positiv mit dieser Forderung sich in Widerspruch setzt; das Böse ist also Widerstreit gegen das Gesetz, Verletzung des Gesetzes. Dieses Gesetz aber ist das den Willen schlechthin in Anspruch nehmende Sittengesetz, wie es sich im Gewissen mit unbedingter Forderung ankündigt und seinen Ausgangspunct nur im absoluten göttlichen Willen haben kann. Wie das Gute demnach besteht in der Uebereinstimmung des Willens und seiner Selbstbestimmung mit der Norm des göttlichen Willens, d. h. im Gehorsam gegen Gott, so das Böse in der mit der Norm des göttlichen Willens sich in Widerspruch setzenden Selbstbestimmung des menschlichen Willens, d. h. im Ungehorsam gegen Gott. — Mit allem diesem aber haben wir den Begriff des Bösen noch zu formal bestimmt. Das Materiale, der Inhalt der dem menschlichen Willen vorgehaltenen Norm kann nur darin bestehen, daß die den natürlichen Trieben entsprechenden Güter in einer gewißen Ordnung vom Willen angestrebt werden sollen, damit das menschliche Leben in der Mannigfaltigkeit seiner Thätigkeit zu einer harmonischen Einheit gestaltet werde, in welcher die göttliche Vollkommenheit und Seligkeit sich abbildlich ausprägt. Das Böse ist daher eine solche Selbstbestimmung des Willens, durch welche die von Gott gesetzte und geforderte Ordnung der Güter und Triebe gestört und verkehrt wird. Indem so das Böse im menschlichen Bewußtsein auf Gott bezogen wird, ist es die Sünde; Sünde ist „im allgemeinen Sprachgebrauch die religiöse Bezeichnung des sittlichen Bösen.“ Zugleich aber ruft diese mit dem göttlichen Willen sich in Widerspruch setzende Selbstbestimmung des menschlichen Willens als frei gewollte Antastung der schlechthinigen Auctorität des göttlichen Willens eine Gegenwirkung des letztern hervor, die sich im Gewissen als Schuld, als Verhaftung unter das Genugthuung fordernde Gesetz, unter den Sühne heischenden göttlichen Willen ausspricht; darin bewährt sich die Majestät, Wahrheit und Lebendigkeit des göttlichen Willens, näher die persönliche Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes in ihrem realen Verhältnis zur Welt. — Es genügt aber nicht, das Böse nur nach seiner objectiven Seite ins Auge zu fassen wie es erscheint im Verhältnis zum göttlichen Willen, sondern wir müßen auch zurückgehen auf das innere Wesen desselben im Verhältnis zum menschlichen Willen. Man hat eine Zweifachheit von Grundtrieben im menschlichen Willen, oder zwei Pole in demselben zu unterscheiden. Vermöge des einen strebt der Wille sich in seiner Selbstheit zu behaupten, „die Tendenz zum Fürsichbestehen und Selbstbestehen,“ was an sich noch nichts verkehrtes ist, sofern es mit dem Begriff der Persönlichkeit nothwendig gegeben ist; man mag dies den Trieb der Selbstheit oder den Selbstwillen, den Particularwillen nennen. Vermöge des andern Grundtriebes oder Poles im Willen fühlt sich der Mensch gedrungen, sein eigenes Selbst wieder einem höhern Willen unterzuordnen, einem allgemeinen Lebensmittelpuncte: dies ist der sittliche Grundtrieb, oder der Universalwillen im Menschen, auf Gott und seinen Willen gerichtet. Das Gute wird daher zu Stande kommen da, wo der Pol des Particularwillens nur in der Unterordnung unter den Pol des Universalwillens sich bewegt, wo der Mensch nur den göttlichen Willen und seine Verwirklichung will, nur für Gott und mit Gott sein will: diese Lust zur Einheit und Harmonie mit Gott ist kurz gesagt Liebe zu Gott, und diese also die gute Grundrichtung. Dem entsprechend wird das Böse seinem principiellen inneren Charakter nach darin zu erkennen sein, daß der Trieb und Wille der Selbstheit sich isolirt vom Universalwillen im Menschen, oder der Mensch seine Selbstheit behaupten, seine natürlichen Triebe befriedigen will nur um ihrer selbst, d. h. also um seiner selbst, als der für sich bestehenden Persönlichkeit willen. Diese Grundrichtung des Willens ist mit einem Worte die Selbstsucht. Man hat diese Verkehrung auch schon bezeichnet als Weltvergötterung. Zwar die Welt und ihre Güter nur zum Mittel der Befriedigung der eigenen Triebe zu machen, ist zunächst noch nicht Weltvergötterung, weil ja der Wille in den Dingen

der Welt nur sich sucht, oder sie nur sucht um seinetwillen. Aber freilich, indem die Güter der Welt mit ungezügelter Begierde angestrebt werden, ohne daß man um die göttliche Ordnung sich bekümmert, in welcher sie angestrebt werden sollen, wirft sich der Wille mit seiner Freiheit an sie hin, wird dadurch selbst unfrei und erkennt ihnen factisch einen absoluten Werth zu: so wird die Sünde allerdings zur Weltvergötterung. Das Böse läßt sich aber vollständig nie bestimmen nur nach der Verschiedenheit des Gegenstandes, auf welchen der Wille, sein Begehren und seine Thätigkeit sich richtet, wie wenn man das Gute bezeichnet als Liebe zu Gott, das Böse als Liebe zur Creatur, oder jenes als die Wahl der höhern, dieses als die Wahl der niedern Güter. Denn jeder Gegenstand, sofern der ursprüngliche natürliche Trieb auf ihn weist, ist ebensowohl das, woran das Gute wie das Böse sich verwirklicht; und bei allem, auf was der Wille sich richtet, handelt es sich nur darum, ob er darin sich sucht und liebt oder Gott, sich für sich, oder sich nur mit und für Gott. — Indem wir nun aber die Selbstsucht als das innere principielle Wesen des Bösen ausgesprochen haben, treten wir in Widerspruch mit dem häufig aufgestellten Satze, daß das Böse nicht nur als Selbstsucht erscheine, sondern auch als Sinnlichkeit, daß die Selbstsucht nicht als der Begriff des Bösen an die Spitze gestellt werden dürfe, da sie vielmehr nur eine Form des Bösen, und zwar die ausgebildetste, den Gipfelpunct bilde. Wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen über diese ebenso wichtige als schwierige Frage. Zuvörderst ist leicht einzusehen, daß es nur einen Begriff vom Bösen geben kann. Und wenn die Selbstsucht nur die ausgebildetste Form des Bösen, den Gipfelpunct der Sünde darstellen soll, so ist andererseits klar, daß sich das Wesen und der Grundcharakter einer Erscheinung gerade in der ausgebildetsten Form derselben am deutlichsten zu erkennen geben muß: was zuletzt deutlich heraustritt, muß daher in andern weniger entwickelten Formen, ja muß von Anfang an schon als treibendes und bestimmendes Princip, wie verhüllt auch immer, vorhanden gewesen sein. Diese Nebeneinanderstellung von Sinnlichkeit und Selbstsucht als dem, worin das Böse bestehe, kann daher nur ihren Grund haben in einem falschen und einseitigen Begriff beider. Sagt man: das Böse kann auch nur Sinnlichkeit sein, nicht Selbstsucht, so soll Sinnlichkeit sein die ungezügelte Herrschaft der natürlichen Triebe, in deren Befriedigung der Mensch seine Lust suche, während es bei der Selbstsucht und deren Willen nur um Behauptung seiner selbst, um die Geltendmachung der Freiheit als der sich auf sich selbst allein stellenden Bewegung des Willens, abgesehen von dem bestimmten Inhalt des Begehrens, objectiv betrachtet um den Gegensatz und Widerstreit gegen den göttlichen Willen rein nur als solchen zu thun sei. Allein jene Herrschaft der natürlichen Triebe findet beim Menschen im Unterschied vom Thiere nie ohne den Willen statt, der sich zum Werkzeug hingiebt. Daher müßen diejenigen, welche von der Sinnlichkeit als dem Bösem im Unterschied von der Selbstsucht reden, consequent zu dem weiteren Satze fortgehen, daß das Wesen der Sünde als Sinnlichkeit die Schwäche des Willens sei. Dabei läuft aber der große Irrthum mit unter, daß sie verkennen, wie derselbe Wille, welcher schwach ist zum Guten, in demselben Momente stark ist zum Bösen. Die sogenannte Schwäche ist eine That des sich selbst verläugnenden und herabwürdigenden Willens. Die Befriedigung der Triebe ist ja auch nicht ein bloßes Erleiden, sondern der Wille sucht in ihr seine Lust, er verschafft sich den sinnlichen Genuß aus Interesse für die eigene Freiheit, wie man ganz klar sieht an der psychologisch so tief wahren mosaischen Erzählung vom Sündenfall, welche die Sinnlichkeitstheorie so gerne für sich geltend macht. Was ist aber dies anders als die Selbstsucht? Zeigt sich dieselbe nicht auch mitten in der Herrschaft der Sinnlichkeit, in dem bekannten Reize des Verbotenen, in dem Eigensinne des Kindes? Der Wille steht den Trieben nicht nur so äußerlich als eine zunächst rein auf sich selbst bezogene Macht gegenüber, sondern das Triebleben bildet die Basis der Persönlichkeit, das Ich nach seiner Naturseite, und die Befriedigung der Triebe ist nach dem oben Bemerkten zunächst noch nicht sündig, sondern nur die Behauptung der göttlich verliehenen Selbstheit; indem aber der Wille diese Triebe, die ihm zugehören, schlechthin befriedigt, ohne an eine Regel und ein Gesetz, welches doch ebenso wesentlich für die Befriedigung seiner natürlichen Triebe gilt, sich zu binden, so wird das zu einer falschen Behauptung seiner Selbstheit, oder wir

haben die Selbstsucht. Uebrigens erhellt aus dem Gesagten auch, daß in jeder Sünde eine falsche Leidentlichkeit und eine falsche Thätigkeit, eine falsche Stärke und eine falsche Schwäche des Willens gegeben ist, nämlich ein träges, sich selbst verläugnendes Zurückbleiben hinter dem sittlichen Trieb und dem entsprechenden göttlichen Gebot und ein sich selbst überhebendes zuchtloses Vorgreifen nach dem Genusse der Güter und des eigenen Selbsts, wenn gleich je in den verschiedenen Grundformen der Sünde das eine oder andere Moment das vorschlagende und so zu sagen tonangebende sein kann. Endlich ist die Begriffsstimmung des Bösen abzuschließen durch die Berücksichtigung des Verhältnisses, in welches dabei die Erkenntnis zum Willen und seiner Thätigkeit tritt. Wenn das Gute eine mit dem Willen Gottes conforme menschliche Willensbestimmung ist, so setzt das voraus und schließt in sich, daß der Wille Gottes als Norm für den menschlichen erkannt und anerkannt wird, oder der Gehorsam schließt den *Glauben* in sich; das Böse ist daher als der selbstsüchtige Ungehorsam gegen Gott ebenso wesentlich *Unglauben*, die Nichtanerkennung, Verkennung und Ableugnung des normgebenden göttlichen Willens; und betrachten wir die Sache rein objectiv, so ist das Gute, sofern in ihm das Seinsollende das Seiende wird und die Wirklichkeit thatsächlich mit der Idee in Einklang tritt, die *Wahrheit*. Das Böse dagegen ist, sofern es das Nichtseinsollende zum Sein bringen, das dem Begriff des göttlichen wie des creatürlichen Willens Widerstreitende zur Macht des Daseins erheben will — die *Lüge*.

II. *Der Ursprung des Bösen.* Ist das Böse das schlechthin Nichtseinsollende, das die göttliche Ordnung Störende, so erhebt sich die Frage um so bringender, woher dies in einer Welt, in welcher alles auf Ordnung und Harmonie angelegt erscheint. Von den zahlreichen Theorieen über den Ursprung des Bösen leitet die eine Hauptclasse das Böse so aus irgend einer Beschaffenheit der menschlichen Natur ab, daß es eigentlich *in* und *an* dem Willen, und *für* ihn, aber nicht im strengen Sinne des Wortes *durch* ihn entsteht, mehr ein Leiden als ein Thun ist; man mag sie *ästhetische* Theorieen nennen. Die andere Hauptclasse ist die *reinethische*, welche das Böse aus einem an eine natürliche Eigenschaft des menschlichen Wesens anknüpfenden Acte des Willens selbst, als That im vollen Sinn des Wortes zu begreifen sucht; dort ist das Böse immer irgendwie ein *nothwendiges*, hier zuletzt ein *freies*.

Das Aeußerste jener ästhetischen Theorieen stellt sich im Dualismus dar, welcher in seiner strengsten Form das Böse als eine Substanz, als eine dem Guten absolut entgegengesetzte, mit ihm gleichewige selbständige Existenz betrachtet und es zuletzt mit dem absoluten und ewigen Gegensatz, den die Materie zum Geiste bildet, identificirt. Diese Anschauungsweise, auf einem tiefen Gefühle vom Wesen und der Macht des Bösen als dem reinen Gegensatz des Guten beruhend, gehört zunächst einem phantastischen und namentlich im sittlichen Gebiete noch ungeübten Denken an, welches das Böse mit dem Wesen Gottes und des menschlichen Geistes nicht zu vereinigen vermag, und in dieser Weise den Knoten eigentlich zerhaut; so in alten Naturreligionen wie im Parsismus und innerhalb des christlichen Gebietes im Manichäismus. Dualismus aber ist Selbstzerreißung und Verzweiflung der Vernunft, wie Schelling sagt, womit auch das Interesse des Christenthums zusammentrifft, welches nur ein einheitliches Grundprincip im persönlichen Gott anerkennen kann. Der Dualismus ist jedoch nicht nur mit der wahren Idee von Gott nicht vereinbar, sondern auch nicht mit dem richtigen Begriff vom Bösen selbst. Ist das Böse Substanz, so kann es nicht That des menschlichen Willens, sondern nur ein Geschick und Verhängnis, ein Uebel und Leiden sein; damit hört aber ebensowohl alle sittliche Beurtheilung, wie alle wahrhaft sittliche Erziehung auf. Die Kehrseite von diesem falschen minus ist aber ein falsches plus. Indem der Dualismus das Böse nicht als ethischen, sondern als substantiellen absoluten Gegensatz des Guten und als ursprünglichen betrachtet, und das Böse mit dem Uebel, und beides mit dem Natürlichen im Unterschied vom Geistigen zusammenfallen läßt, so wird er zum ethischen und pädagogischen Manichäismus, zu einem ascetischen Rigorismus, welcher die Vernichtung des Natürlichen statt einer sittlichen Verklärung desselben verlangt. Diesem absoluten Dualismus gegenüber will nun eine andre Ansicht — wir können

sie die Sinnlichkeitstheorie nennen — das Böse ableiten aus einer innercreatürlichen von Gott gesetzten Zweiheit der Principien, die im Menschen als Seele und Leib, Vernunft und Sinnlichkeit zur Einheit aber auch zu stetem Kampf vereinigt seien. Die Ursache des Bösen soll also darin liegen, daß der Mensch nicht nur Geist und Vernunft, sondern auch ein sinnliches Wesen mit sinnlichen Trieben ist, genauer in der überwiegenden Macht der Sinnlichkeit, durch welche der Geist oder der vernünftige Wille gehemmt und geschwächt ist. Es ist nun nicht zu leugnen, daß eine solche Uebermacht der Sinnlichkeit und eine solche Schwäche und Trägheit des sittlichen Willens factisch jetzt in der Menschheit vorhanden ist (vgl. den Artikel über die Erbsünde). Aber es fragt sich, ob dieses Misverhältnis ursprünglich ist und sein kann, — und das ist zu verneinen, denn die Vernunft ist ihrer Idee nach das Herrschende, und die Sinnlichkeit das Dienende. Es kann daher der Mensch auch nicht ursprünglich mit einem solchen Misverhältnis beider Factoren erschaffen sein, sondern mit einer Harmonie beider, allerdings einer solchen, die der Entwicklung noch bedürftig aber auch fähig war. Wie nieder wir auch den Anfang der sittlichen Entwicklung beim ersten Menschen denken mögen, so muß doch der sittliche Trieb von Anfang an ebenso wie der sinnliche wirkend, ja dieser muß im Anfang in der Unterordnung unter jenen wirkend gedacht werden. Die Uebermacht der Sinnlichkeit und die Schwäche des sittlichen Willens kann daher nur durch die eigene That des Willens entstanden sein (vgl. unter I), was auch die Erfahrung bestätigt. Wäre das Vorherrschen der Sinnlichkeit bei Kindern und rohen Völkern, auf das man sich so gerne beruft, etwas ursprüngliches, mithin das Nochnicht des wirkenden Geistes und sittlichen Willens, woher dann jene Erscheinungen störrigen Eigensinnes, wilder Rachsucht, Grausamkeit und Bosheit, überhaupt einer in der Tiefe wirkenden Selbstsucht? Dies läßt sich nur aus einer eingetretenen sittlichen Verkehrung und einer dadurch entstandenen Depression des geistigen Lebens begreifen. Die Vertheidiger dieser Sinnlichkeitstheorie müßen darum auch das Böse als das an sich Nothwendige betrachten, uns den Begriff des Bösen und die Strenge der sittlichen Selbstbeurtheilung abschwächen, so daß sie die Sünden der Sinnlichkeit als Schwachheitssünden weniger hoch anrechnen und den Menschen gegenüber von der leidigen Sinnlichkeit und ihren unvermeidlichen Hemmungen sich in seine innere Tugend einwickeln lassen; eine Selbstentschuldigung des Menschen, die zur Anklage Gottes wird. Dieser Pelagianismus, der mit der Sinnlichkeitstheorie gegeben ist, hat sich insbesondere in die Pädagogik eingenistet und ihrer Flachheit und Laxheit Vorschub geleistet. — Mit der Sinnlichkeitstheorie, sofern sie ein ursprüngliches Misverhältnis von Fleisch und Geist im Menschen, mithin ursprüngliche Ungleichheit und Hemmung voraussetzt, ist am nächsten verwandt die Theorie, welche das Böse überhaupt aus der creatürlichen Beschränktheit und Unvollkommenheit ableiten will; wir können sie kurz die Limitationstheorie nennen. Das Geschöpf, argumentirt man hier, kann nicht absolut vollkommen sein, sonst wäre es Gott; als Geschöpf ist es also unvollkommen und beschränkt durch das Maß seiner Kraft und Begabung, durch die Schranken des Raumes und der Zeit und durch das Eingeordnetsein in den Zusammenhang der Welt. Diese Unvollkommenheit wird auf der intellectuellen Seite zur natürlichen Irrbarkeit, und auf der Willensseite zur natürlichen Fehlbarkeit und Schwäche, welche in Verbindung mit einander das Böse erzeugen. Der Begriff des Bösen aber ist mit dem der Unvollkommenheit und Beschränktheit keineswegs identisch; sonst müßte das auch als böse gelten, daß der Mensch nicht allmächtig und allwissend ist; das Böse kann nur ein solcher Mangel sein, der mit dem Wesen und Zweck der menschlichen Natur in Widerspruch steht; ein solcher Mangel kann aber, wenn nicht in der Schöpfung selbst ein Fehler liegen soll, nur durch eine verkehrte Richtung des Willens entstehen; damit sind wir über die Limitation als Ursache des Bösen hinausgeführt. Die Limitationstheorie muß das Böse auch nur als Schwäche betrachten, während es doch ebenso sehr, ja noch mehr Kraftäußerung ist, und sich oft mit einer Vortrefflichkeit der einzelnen Kräfte vereinigt zeigt, die viel seltener das Gute begleitet; der Grund des Bösen muß also nicht nur in etwas Positivem überhaupt, sondern eher in dem höchsten Positiven liegen, das die Natur enthält: das ist

der Wille. — Jene Ansicht erinnert ferner an den in der Welt des Creatürlichen vorhandenen Stufenunterschied, an das Princip der Unterschiedlichkeit und Mannigfaltigkeit, der Specification und Individualität. Von diesem Princip aus soll das Böse im Gebiete des geistigen sittlichen Lebens eine untergeordnete Stufe bezeichnen, die eben als Stufe nothwendig ist, um die betreffende Stelle im Weltganzen auszufüllen, und damit die Vollkommenheit des Ganzen in ihrem Theile herzustellen. Man sagt, die Erfahrung bestätige es, daß das Böse, wie verwerflich es auch für sich betrachtet erscheinen mag, doch immer wieder zur Förderung und zum Siege des Guten diene und dienen müße. Allein aus diesem Princip der Specification und Individualität folgt zunächst nur eine Mannigfaltigkeit von sittlichen Entwicklungsformen und -stufen, mithin auch das Vorhandensein von sittlicher Unvollkommenheit. Das Böse ist aber, wie wir gesehen, nicht bloß Unvollkommenheit, sondern der Gegensatz des Guten, welcher die normale Entwicklung stört und unterbricht, und eine normale Entwicklung muß doch von der Idee des Schöpfers und Geschöpfes aus betrachtet möglich sein. Auch auf die Erfahrung kann man sich nicht berufen für die angegebene Nothwendigkeit des Bösen. Denn wenn auch das Böse in seiner Wirkung von der Weltregierung zum Mittel des Guten umgebogen werden mag (1 Mos. 50, 20), so folgt daraus doch nicht, daß es an sich schlechthin nothwendig war; überdies ist damit der böse Wille, der einen solchen guten Zweck nicht wollte, in seiner Entstehung nicht erklärt. — Nun wird man aber excipiren, — und das führt auf eine weitere Theorie vom Ursprung des Bösen: nicht nur Unterschiede und Stufen setze die sittliche Entwicklung voraus, sondern wirkliche Gegensätze und Widersprüche; und nur aus der Reibung und Vermittlung der Gegensätze stelle sich im Gebiete der Natur und ebenso in dem des Geistes die fortschreitende Entfaltung und Vollendung des Lebens her. Auch das Gute kann als solches nur erkannt und sofort verwirklicht werden, indem ihm das Böse gegenübertritt und den Willen erregt und antreibt. Wer das Böse nicht an sich erfährt, wird es nicht so in seiner Hassenswürdigkeit erkennen, und wer nicht diesen kräftigen Stachel an dem Gegensatze des Bösen erhält, wird in seiner Thätigkeit für das Gute erschlaffen. Das Princip der Gegensätzlichkeit ist es also hier, woraus der Ursprung des Bösen erklärt werden soll. Allein wenn auch das endliche Leben durch die Vermittlung der mannigfaltigsten Gegensätze entsteht und besteht, und gerade die Spannung der Gegensätze der mächtigste Hebel der Entwicklung ist, so läßt sich doch daraus das Böse als eine nothwendige Erscheinung nicht begreifen — denn jenes Princip der Gegensätzlichkeit besteht richtig verstanden nur darin, daß Gegensätze als sich gegenseitig fordernd und ergänzend mit einander in Beziehung treten und als lebendige Kräfte sich zusammenschließen zur Einheit. Dieser natürliche Antagonismus der Gegensätze, im Menschen also der verschiedenen Grundtriebe ist aber an sich noch nicht das Böse; denn das Böse ist Widerspruch, eine der Harmonie positiv entgegenstrebende, sie auflösende Thätigkeit. Sagt man dagegen: die Thätigkeit im Guten würde leicht erschlaffen, wenn es nicht in dem Widerstreit des Bösen den unabläßig erregenden Stachel hätte, so setzt man eine Trägheit des sittlichen Triebes voraus, die eben nicht aus der Idee des Menschen folgt und darum nicht ursprünglich sein kann. Wenn das Böse einmal vorhanden ist, dann kann es allerdings auch wieder als ein kräftiges Agens der sittlichen Entwicklung wirken, und das geistige Leben vor Stagnation bewahren, aber das wäre eben nicht nothwendig, wenn nicht schon das Böse als geistige Trägheit, Engherzigkeit und Selbstsucht vorhanden wäre und den Fortschritt des Guten hemmen würde. Das Gute darf aber überhaupt nicht bloß als kritische Macht dem vorhandenen Bösen gegenüber betrachtet werden, sondern es muß ihm seinem Begriffe nach ursprünglich eine positiv schöpferische und bildende Kraft einwohnen, welche sich ihren Ausdruck und ihre Existenz schafft; kann Gott absolut gut sein und als der Gute fortan wirken, ohne daß das Böse für ihn nothwendig ist, so muß auch der creatürliche Geist in seiner Weise an sich gut sein und werden können, ohne daß seine sittliche Entwicklung durch das Böse nothwendig bedingt ist, wo nicht, so fällt das Böse zuletzt mit der Endlichkeit und Zeitlichkeit zusammen. Das Princip der Gegensätzlichkeit kann also nicht als die Ursache des Bösen gelten, kann

nur das Princip seiner Möglichkeit, aber nicht seiner Wirklichkeit sein, so wichtig es auch immerhin als jenes sein mag.

Das Princip der Limitation, der Specification und der Gegensätzlichkeit als Entwicklungsgrund des Bösen geht so in das allgemeinere der Endlichkeit überhaupt über. Und es hat ja auch nicht an Religionssystemen wie das buddhaistische und an philosophischen Systemen gefehlt, die es geradezu aussprachen, daß das Böse mit der Endlichkeit selbst unmittelbar gesetzt sei. Da dieser Satz mit der christlichen Grundvoraussetzung der Schöpfung der Welt durch die freie Liebe des persönlichen Gottes unvereinbar ist, so kann er nur vom pantheistischen Standpunct aus aufgestellt werden. Wenn nun aber von diesem Standpunct aus das Böse mit dem Endlichen, wie das Endliche mit dem Absoluten in Eins zusammengefaßt wird, so muß nothwendig im Interesse der Idee des Absoluten der Begriff des Bösen selbst verändert werden, und es geschieht dies so, daß er negativ gefaßt wird. Das Böse ist so gewiß in Wahrheit nicht, als nur das Absolute das wahrhaft Seiende und einzig Seiende ist. Das Böse ist genauer nur die Grenze des Seienden und Guten, oder die Schranke, in welcher das absolute Sein als Einzelnes erscheint; aber nur der endlichen Anschauungsweise, die das Einzelne für sich ins Auge faßt, erscheint diese Schranke als das Böse, als das Nichtseinsollende; allein diese Betrachtungsweise ist eben auch nicht die wahre, sondern die absolute, von der aus man die Dinge nicht in ihrer Einzelnheit, sondern im Ganzen, wo man sie nicht zeitlich betrachtet, sondern vom Augpunct der göttlichen ewigen Nothwendigkeit; so betrachtet ist das, was böse erscheint, das Gute und die Ursache des Guten. Es ist so auch hier wieder der Begriff der Schranke, auf den der des Bösen zurückgeführt wird; das Endliche aber unterscheidet sich vom Absoluten und das Gute vom Bösen nicht quantitativ, sondern qualitativ; es ist nicht gradweise vom Absoluten verschieden, sondern ist eine andere Art des Seins, es ist das creatürlich Abhängige, während das Absolute das schlechthin durch sich Seiende ist. Der gemeinsame Fehler aller bisher angeführten Theorieen ist, daß sie das Princip des Bösen nicht im Willen und seiner Freiheit suchen. Die zuletzt besprochene pantheistische Ansicht vom Bösen verlegt das Böse wesentlich nur in das Bewußtsein, in die subjective Anschauungsweise, und versäumt darüber in der Regel, das Verhältnis desselben zum Willen, in welchem und für welchen es sich doch als eine reale Macht darstellt, ins Klare zu setzen. Und doch ist nur, wenn mit jener ästhetischen Betrachtungsweise des Bösen auch eine ethisch teleologische sich vereinigen läßt, so daß dadurch die Möglichkeit sittlicher Entwicklung und Erziehung sicher gestellt ist — das Problem des Bösen wirklich gelöst. Wir müßen es dem Artikel von der Freiheit überlassen, im Gegensatz zu allem und jedem Determinismus zu zeigen, daß damit dem Begriff der sittlichen Zurechnung der Nerv abgeschnitten und der christlichen Weltanschauung durchs Herz geschnitten ist. Wenn die Menschheit nicht von einem reinen Anfang ausgegangen und das Böse das durch die Freiheit zufällig Hereingekommene ist, dann ist auch keine endliche vollkommene Erlösung und keine Vollendung zu einem reinen Ziele denkbar. Im Gegensatz zu allen Theorieen, die das Böse so oder so für nothwendig erklären, müßen wir also darauf beharren, daß es seinen letzten Ursprung nur in einem Acte der freien Selbstbestimmung des Willens haben kann, durch welche die in den oben bezeichneten natürlichen Eigenschaften des menschlichen Wesens begründete Möglichkeit des Bösen zur Wirklichkeit geworden ist. Entspringt das Böse aus einem Acte der Freiheit, so kann es, so gewiß die Freiheit Freiheit ist, also durch kein Motiv bestimmt werden kann, das sie nicht selbst zu einem solchen für sich erst macht, nur in seiner Möglichkeit, aber nicht in seiner Wirklichkeit begriffen werden. Hiemit ist aber die Frage über den Ursprung des Bösen doch nur im allgemeinen und in abstracto beantwortet. Geschichtlich erscheint nämlich das Böse als eine allgemeine Naturmacht, von welcher der Einzelne schon gebunden ist, ehe er zur sittlichen Selbstbestimmung erwacht, und seine persönliche Entscheidung für das Böse geschieht unter dem Einfluß jener Macht. Da aber diese Macht, obgleich allgemein, doch nicht ursprünglich sein kann, so ist die Frage bestimmter, in welcher Weise infolge eines ersten Actes der Freiheit eine verkehrte Entwicklung ihren Anfang genommen und so die Macht des Bösen in der Geschichte entstanden ist, und wie unter Voraussetzung dieser geschichtlich gewordenen allgemeinen

Macht des Bösen dasselbe nun im Einzelnen entsteht. Diese Untersuchung, womit die Lehre vom Ursprung des Bösen erst ihren Abschluß erhält, ist Gegenstand des späteren Artikels von der Erbsünde.

Botanik, s. Naturgeschichte.

Buchführung, s. Schulacten.

Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.

Bugenhagen. — Johann Bugenhagen, im Kreise der Männer, welche den deutschen Reformator umgaben und sein großes Werk ihm durchführen halfen, nächst Melanchthon der bedeutendste und vor allem verdient durch seine ebenso einsichtsvolle als umfassende Thätigkeit für Ordnung des Kirchen- und Schulwesens im nördlichen Deutschland und darüber hinaus, von Luther selbst mit Ambrosius verglichen, von andern wie ein Apostel gefeiert. Geboren den 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern (daher Doctor Pomeranus genannt), wo sein Vater Gerhard B. als Mitglied des Raths in großem Ansehen lebte, besuchte er die Schule seiner Vaterstadt, später die in Stettin. Im Januar 1502 bezog er die Universität Greifswald, gelangte rasch zur Würde eines Magisters und übernahm schon 1503 als achtzehnjähriger Jüngling die Leitung der Schule zu Treptow, die durch seinen Eifer schnell zu großer Blüte gedieh, so daß selbst aus Liefland und Westphalen Schüler herbeizogen. 1517 berief ihn der Abt von Belbuck, Johann Bolduan, in sein Kloster und übertrug ihm vor allem die Erklärung der biblischen Schriften für die Mönche. Hier entwickelte er eine bedeutende literarische Thätigkeit (1518 gab er eine Geschichte seines Heimatlandes heraus), die ihn für ausgebreiteteres Wirken in tüchtigster Weise vorbereitete. Die Bahn dazu öffnete sich ihm bald. Luther's gewaltige Schrift „von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche" (1520) machte solchen Eindruck auf ihn, daß er sich alsbald gen Wittenberg aufmachte und hier noch vor Luther's Abreise zum Wormser Reichstage eintraf.

Er wollte zunächst mehr lernen, als lehren. Als er jedoch einem Kreise junger Pommern, deren damals schon viele Wittenberg besuchten, die Psalmen zu erklären angefangen hatte, erweckte dies eine so große Theilnahme auch bei andern, daß er genöthigt wurde, seine Vorträge öffentlich fortzusetzen. Dieselben sind später gedruckt und von Luther durch die Anerkennung ausgezeichnet worden, daß ihr Verfasser der Erste auf Erden sei, der ein Ausleger der Psalmen zu heißen verdiene. In den von Carlstadt erregten Unruhen stand B. treu neben Melanchthon, mit dem er sich schnell befreundet hatte. Ebenso innig wurde dann sein Verhältnis zu Luther, der die ihm eigenen Gaben trefflich zu würdigen und zu Förderung der Reformation zu gebrauchen wußte, in Stunden innerer Bedrängnis aber gern an seinem lieben Dr. Pommer sich aufrichtete, während dieser selbst wieder in jenem seinen geistlichen Vater verehrte. Aeußerlich befestigte sich seine Stellung dadurch, daß er zum Professor der Theologie ernannt, 1523 auch zum Pastor an der Pfarrkirche in Wittenberg gewählt wurde. In den ehelichen Stand war er bereits im October 1522 getreten. Seitdem bewahrte er nun seinem zweiten Vaterlande unwandelbare Treue. Im Jahr 1536 wurde er Generalsuperintendent des Kurkreises.

An den mannigfachen reformatorischen Arbeiten hat B. sehr lebhaften Antheil genommen, die größten Verdienste aber als Kirchenordner sich erworben. Er besaß bei tiefer Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens die bewundernswürdige Gabe, nach Beschaffenheit der besondern Verhältnisse und doch durchaus im Geiste des Evangeliums neue Lebensordnungen zu schaffen, in denen, was uns hier allein näher berührt, die Erziehung und Unterweisung der Jugend eine tief eingehende und feste Grundlagen für weitere Entwickelung bereitende Theilnahme fand. Was seine Kirchenordnungen vor allen andern auszeichnet, ist gerade das, daß sie durchaus vom pädagogischen Gesichtspunct aus abgefaßt sind und diesem alles Einzelne untergeordnet wird. B. knüpft die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend, also auch zu Errichtung von Schulen, ganz unmittelbar an die Taufe, die ihren vollen Werth erst durch den daran sich anschließenden christlichen Unterricht zu gewinnen scheint. Ebendeshalb verlangt er nun auch, daß für alles Volk Schulen eröffnet werden, und das evangelische Volksschulwesen Deutschlands hat in ihm vielleicht mehr noch als in Luther seinen Schöpfer zu erkennen. Was er in Braunschweig eingerichtet hatte, das

wurde Muster für Minden, Göttingen, Soest, Bremen, Osnabrück und andere Städte, die dänische Kirchenordnung wurde auch für Schleswig-Holstein Gesetz und das hier Eingeführte fand wieder Aufnahme im Lande Habeln ꝛc.

Für Braunschweig arbeitete er 1528 eine Kirchenordnung aus, nach welcher (das Kirchliche übergehen wir) für die männliche Jugend zwei lateinische Schulen, zu St. Martin und zu St. Katharinen, jede mit drei Classen, doch die erstere mit vier, die letztere nur mit drei Lehrern, eingerichtet werden sollten; daneben aber auch zwei „deutsche Schulen" für Knaben, und vier „Jungfrauenschulen" an vier Orten; die letzteren unter Schulmeistern, die im Evangelio verständig und von gutem Gerücht. In beiderlei Schulen war Katechismusunterricht mit Gesangübung natürlich Hauptsache; für die Jungfrauenschulen war übrigens noch Erzählung der heiligen Geschichte empfohlen, damit das Gedächtnis geübt und das Evangelium Christi desto fester eingebildet würde. Den Armen sollte die Benützung der Schulen nach Möglichkeit erleichtert, das Unwesen der Winkelschulen aber nicht geduldet werden. Also durchaus Hindrängen auf ein die ganze Jugend der Stadt umfassendes, nach den verschiedenen Bedürfnissen abgestuftes, durch die Vorsteher der Gemeinde überwachtes Schulwesen.

In seiner Hamburger Kirchenordnung (1529) wiederholen sich die Grundzüge der Braunschweigischen; ebenso in der für Lübeck (1530).

Dieser angestrengten Thätigkeit, welche vieles beschwerliche Reisen und lange Aufenthalt in der Fremde nöthig machte, folgte eine kurze Zeit der Ruhe, in welcher B. Doctor der Theologie wurde und (1534) den Rath von Bremen bei der Einrichtung des dortigen Kirchenwesens nur aus der Ferne berieth. Aber schon das nächste Jahr führte ihn in sein Heimatland Pommern, und er verfaßte nun auch für Pommern eine Kirchenordnung, welche im wesentlichen das anderwärts schon Angeordnete wiederkehren ließ, das Schulwesen aber nur kurz behandelte und schon 1558 durch eine erweiterte ersetzt wurde. In den kleineren Städten sind Schulmeister und Stadtschreiber noch eine Person, und damit arme Kinder nicht von der Schule gedrungen werden, wird ihnen gestattet, vor den Thüren zu betteln! Daß aber B. das Möglichste geleistet, erkannte man noch 1544 dadurch an, daß man ihm das Bisthum Cammin übertrug; aber zuletzt blieb er doch wieder seinem lieben Wittenberg treu.

Schon im Sommer 1537 zog ihn der ehrenvollste Ruf wieder in die Ferne. Christian III. von Dänemark, unter großen Bewegungen zum Throne gelangt und in der Durchführung der Reformation, die im Volke entschiednen Anhang hatte, eine Befestigung seiner Macht gegenüber dem Klerus erkennend, lud ihn nach Kopenhagen ein, wohin ein Reichstag zu völliger Entscheidung über die schwebenden Fragen berufen war. B. entwickelte auch hier eine bewunderswürdige Umsicht und Kraft. Die von ihm noch in jenem Jahre vollendete Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein legte zu neuen Entwickelungen festeren Grund und schien auch dem Schulwesen eine neue Gestalt geben zu können.

Im Sommer 1541 nach Wittenberg zurückgekommen, fand er noch immer die Ruhe nicht, die seinem Gemüth so großes Bedürfnis war. Schon im nächstfolgenden Jahre war er wieder im Herzogthum Braunschweig-Wolfenbüttel thätig, das die Häupter des schmalkaldischen Bundes ihrem leidenschaftlichen Gegner Heinrich dem Jüngern entrissen hatten und nun vollständig reformiren ließen. Was B. jetzt unter der Mitwirkung von Anton Corvin und Martin Görlitz einrichtete, hatte freilich nur so lange Bestand, als die Occupation des Landes dauerte; aber erfreulich ist es, in dieser neuen Kirchenordnung zu sehen, wie B.'s pädagogischer Grundgedanke jetzt auch, wenn gleich nur in beschränkter Weise, auf das Landvolk sich erstreckte. Auf den Dörfern muß nach dieser Kirchenordnung der Küster zugleich nothdürftig Schule halten können, wie er auch in Städten für den niedersten Unterricht verwendet werden darf, in welchem Dienst er dann dem Schulmeister untergeordnet ist. Diese Bestimmung begreift man leicht aus dem Zusammenhange, in welchem die Schule mit dem öffentlichen Gottesdienste steht, da der Kirchengesang durch die Schule möglich gemacht wird. Denn Lesen, etwas Rechnen und Singen und nothdürftiges Schreiben, das waren die Fertigkeiten, die in den niedern Schulen erlernt wurden und für das Be-

dürfnis des Volkes ausreichten, und auch unter diesen stand das Lesen und Singen obenan, weil das erste dem Laien die Bibel zugänglich machte, das zweite dem evangelischen Gottesdienst unentbehrlich war; dazu kam, als eine Hauptsache, das Memoriren religiöser Stoffe. In den Städten schloß sich die niedere Schule als Vorstufe eng an die Gelehrtenschule an und wurde vom Schullehrer durch einen seiner Schulgesellen besorgt; in kleineren, ärmeren Städten that es der Küster.

Sollen wir nun alles zusammenfassen, was B.'s Wirken für Begründung eines evangelischen Schulwesens in den niederdeutschen Landen charakterisirt, so haben wir folgendes hervorzuheben: 1) Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2) Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3) Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten; 4) Anregungen zu Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder (durch Vorlesungen); 5) Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6) Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zu Schonung der Armen; 7) der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 8) Pflege des kirchlichen Gesanges und Einrichtung von Singechören für den Dienst der Kirche.

Die letzte organisatorische Thätigkeit B.'s galt der Stadt Hildesheim, wo Corvin mit ihm arbeitete. Ueber das spätere Leben und Wirken B.'s dürfen wir kurz sein. Nachdem der Tod Luthers ihn tief gebeugt hatte, bereiteten die Schrecken des schmalkaldischen Krieges ihm neues Leid. Er sah seinen Kurfürsten geächtet und gefangen, die Lutherstadt belagert, die Universität der Auflösung und Zerrüttung nahe. Er selbst hielt wacker aus auf seinem Posten, während viele flohen, und als er die Schulmeister und ihre Gesellen fragte, ob sie bei ihm bleiben wollten, so hatte er die Genugthuung, daß sie ihm erklärten, sie wollten alle bei ihm bleiben, — „und sollten wir darüber sterben (sprachen sie), so wollen wir gerne bleiben bei dem Grabe unseres lieben Vaters Dr. Martini Lutheri.“ Aber wegen seiner raschen Anerkennung des neuen Kurfürsten Moritz wurde er von den Freunden des alten heftig angefeindet; dann als die Wetter des Krieges sich verzogen hatten, riß man ihn in leidenschaftliche theologische Kämpfe hinein und schmähte ihn neben Melanchthon ohne Rücksicht auf die Verdienste eines langen Lebens. Zuletzt kamen körperliche Leiden, die endlich auch seine besten Freunde für den „ausgearbeiteten“ Mann den Tod als Erlöser herbei wünschen ließen. Er starb in der Nacht vom 19. zum 20. April 1558. An seinem Grabe trauerten mit seiner Wittwe und seinen Kindern viele, deren Herz er durch seine klare Besonnenheit, sein treues Gemüth, seine still aushaltende Berufsfreudigkeit gewonnen hatte.

Nicht unerwähnt darf zum Schluß B.'s Uebertragung der Bibel in das Niederdeutsche (1533) bleiben, bei der er sich genau an Luthers Uebersetzung hielt; letztere schätzte er so hoch, daß er den 21. Septbr., an welchem Luther im J. 1542 sein Werk völlig zu Ende geführt haben soll, mit seinen Freunden und Hausgenossen als ein Fest der Bibelübersetzung begieng. Er hat durch seine Arbeit Luthers Verdeutschung der heiligen Schrift auch in den niederdeutschen Ländern zu einem Volksbuche gemacht und so seinem großartigen Wirken in jenen Ländern die edelste Vollendung gegeben. Seine Bearbeitung der Lutherbibel erschien zuerst in Lübeck 1533. Fol.

Bürgerschule, s. Stadtschule.

C.

Calvin's Einfluß auf die Pädagogik ist weder so direct noch so tiefgreifend gewesen als der der deutschen Reformatoren Luther und Melanchthon; an persönlichem Interesse für Erziehung und Jugendbildung steht auch Zwingli entschieden höher. Allein von den Unmündigen kein Aufhebens zu machen ist auch ein pädagogisches Princip. Dies Princip schließt sich am consequentesten an die Glaubensrichtung der streng reformirten Confession an. Das Schweigen ist hier bedeutungsvoll und Calvin's persönlicher Charakter ist auf diesem wie auf andern Puncten zur Leitung und Ausprägung einer bestimmten allgemeineren Richtung geschaffen.

Calvin, französ. Chauvin, wurde geboren zu Noyon in der Picardie den 10. Juli 1509. Wie es kam, daß er eine sorgfältigere Erziehung erhielt, wie er in Paris verschiedene Schulen besuchte, in Orleans die juristische Doctorwürde erwarb, durch seinen Verwandten Robert Olivetan vom Katholicismus zum Evangelium geführt wurde, wegen seines Eifers für die Reformation wiederholt fliehen und 1534 Frankreich verlassen mußte, wie er in Basel Hebräisch studirte und sein Hauptwerk, die institutio christ. religionis herausgab, dann aber nach Italien reiste, um die dem Evangelium geneigte Herzogin von Ferrara im Glauben zu stärken, dieses und Aehnliches ausführlicher zu besprechen, überlassen wir theologischen Blättern. An diesem Orte ist hauptsächlich C.'s Auftreten in Genf für uns von Interesse, wo er, von Farel darum beschworen, die Reformation ins Leben zu führen unternahm. Er wurde zwar schon 1538 nebst Farel aus Genf vertrieben, aber als er 1541 zurückberufen wurde, hatte er in der Zwischenzeit in Straßburg als Prediger an der französ. Gemeinde seine Ansichten von der Kirchenzucht dermaßen ausgebildet und bereits im kleinen erprobt, daß seine Zurückberufung der Ergebung in die Disciplin und dem Geständnisse, daß die von Parteien zerrissene Stadt ohne ihn nicht fertig werden könne, gleichkam. Das Werk, welches er nun nach festem Plane durchzuführen begann, bestand in nichts geringerem als in einer Unterwerfung der gesammten Einwohnerschaft unter eine theokratische Pädagogik. Um so staunenswerther ist die Durchführung dieses Unternehmens, da seine Operationen zwar im Namen des göttlichen Willens Feuer und Schwert nicht sparten, seine directen Hebel aber nur moralischer Art waren. Dem bürgerlichen Rath, in dem alle Macht concentrirt wurde, war Calvin wie alle andern Prediger untergeordnet, und formell war jener weit entfernt, sich in seiner Stellung je etwas zu vergeben. Das Hauptmittel bestand daher in der Eingabe von Gutachten und Legislaturvorschlägen, bei denen Calvin seine trefflichen juristischen Kenntnisse zu benutzen verstand. Auf diesem Wege griff er mit durchaus praktischem Sinn in die kleinsten Einzelnheiten der Verwaltung ein, ohne je seinen großen Zweck aus dem Auge zu lassen, und eine Hauptstütze seiner Macht bestand darin, daß das Volk die Ueberzeugung gewann, daß vornehme Straflosigkeit mit Calvin's Einfluß unvereinbar sei.

Der Reformator begann seine neue Wirksamkeit mit der Anordnung eines allgemeinen Bußtages und schritt sofort zur Einsetzung des Sittengerichtes, an die sich eine vollständige Umarbeitung der politischen Gesetzgebung anknüpfte. Je mehr C.'s Einfluß zunahm, desto mehr schärfte er seine Sittengesetze, und so sehr schlug diese Tendenz Wurzel, daß sie noch nach seinem Tode fortschritt. Der mosaische Charakter dieser Gesetze zeigt sich namentlich auch an den Bestrafungen der Verletzung elterlicher Auctorität. Henry (II, S. 72 u. f.) führt folgende Beispiele an: „Im J. 1563 wurde ein Mädchen, welches seine Mutter geschimpft hatte, auf drei Tage bei Wasser und Brot eingesperrt, und mußte öffentlich nach der Predigt seine Reue ausdrücken. Ein anderes Kind wurde im J. 1568 (also 4 Jahre nach Calvin's Tode) geköpft, weil es Vater und Mutter geschlagen, u. dgl. Der ernste Gesetzgeber, fährt Henry fort, „wollte, daß die Kinder mit äußerster Strenge erzogen würden, doch wurde den Lehrern auch das zu arge Wüthen untersagt, und einer von ihnen 1563, zu Lebzeiten Calvin's, kassirt und verurtheilt, öffentlich Reue zu zeigen, weil er einst einem seiner Schüler einen Zahn ausgebrochen hatte."

Die Censur über die Sitten hatte das Consistorium, welches aus den Aeltesten

und Geistlichen bestand; allein wenn Bestrafung eintreten sollte, so mußte dieses die Schuldigen dem bürgerlichen Rathe anzeigen. Versäumniß des Gottesdienstes zog Geldstrafe, Unterlassung des Abendmahls öffentliche Buße nach sich, Spieler wurden mit den Karten am Halse an den Pranger gestellt 2c. Dem Geist jener Zeiten entsprechend waren natürlich die Strafen wirklicher Verbrecher hart und oft grausam, obwohl Calvin selbst auf Anwendung der noch zu Recht bestehenden Tortur nie gedrungen haben soll. Der innere Zustand des Genfer Volks, als einer leidenschaftlich aufgeregten, von Parteiungen aller Art entzündeten, in Gährung gesetzten Masse mag einem Manne wie C., dem „altrömischen Censor," wie ihn Joh. v. Müller nennt, die Nothwendigkeit römischer Strenge oft genug nahe gelegt haben.

Merkwürdig freilich ist, daß unter den Einrichtungen C.'s, durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfange hergestellt wurde, grade eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Erziehung der Kinder fehlt. „Es ist auch hier wieder klar (wie nämlich bei der Erziehungspflege im alten Bunde), wo das gesammte Volk noch unter pädagogischer Zucht steht, wie C. offenbar seine Genfer sammt und sonders als Zöglinge behandelt, da ist die besondere Aufmerksamkeit auf die Kinder eine schwächere, als wo das Volk selber sich für mündig ansieht oder dafür erklärt ist" (Palmer). Weit entfernt jedoch, daß etwa die allgemeine erziehende Herrschaft des Gesetzes den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen aufhebe, schiebt sie denselben vielmehr nur aus dem Bereich der öffentlichen Beachtung zurück, um ihn innerhalb der Familien um so schroffer hervortreten zu lassen. Die nachdrückliche Forderung religiöser Unterweisung der Kinder durch die Eltern, wie sie das Gesetz des alten Bundes mehrfach hervorhebt, hält auch C. aufrecht; bei der Erklärung des 5. Gebotes legt er stets besondern Nachdruck darauf, daß das Ehren der Eltern die Unterwürfigkeit in sich schließe. Maßlose Strenge, mürrisches Wesen, selbst Wüthen der Eltern hebt dieses Gebot nicht auf, sondern einzig die Verletzung der Gebote Gottes. Aus dem 5. Gebote erklärt C. die Verpflichtung des Gehorsams der Unterthanen gegen ihre Behörden und der Knechte gegen ihre Herren. Jede Auctorität dieser Art ist ihm eine directe Stellvertretung der Auctorität Gottes; ihre Verletzung ein todeswürdiges Verbrechen. Vergeblich sucht man in C.'s exegetischen Schriften zu Stellen wie Marc. 10, 14 (Lasset die Kindlein zu mir kommen 2c.) einen gemüthvollen Ausdruck der Empfänglichkeit für das unschuldvolle, liebliche und in seiner stillen Einfalt so bedeutsame Wesen des Kindes. Er redet hier nur von der Allgemeinheit der Gnade für Hohe und Niedrige und polemisirt wider die Anabaptisten. Einige Erklärung hiefür liegt freilich auch in der Kinderlosigkeit C.'s. Zwar hatte er von seiner Gattin Idelette von Büres, einer Wittwe, mit der er sich während seines Aufenthaltes in Straßburg vermählte, einige Stiefsöhne, das einzige eigne Kind aber starb bald nach der Geburt und 8 Jahre darauf verlor C. auch die Gattin (1549); C. erscheint so durch schwächere Bande, als die übrigen Reformatoren, an das häusliche Leben geknüpft.

Wenn der Baseler Bischof Christoph von Uttenheim äußerte, daß die Reformation der Kirche bei den Kindern anzufangen habe, (das Erasmische Princip, dem in Deutschland Melanchthon entschieden geneigt war, und das sich später am bestimmtesten die Jesuiten zu eigen machten), so ist dem gegenüber das ächt reformirte Princip dies, daß die Reformation, wie alles geistige Leben, von den Auserwählten zu beginnen habe, durch deren Einfluß zunächst die ganze Masse der Erwachsenen in Zucht gehalten wird und indirect die Welt der Unmündigen.

C.'s Eifer für das Schulwesen war demgemäß minder principiell und geschäftsmäßiger als der der deutschen Reformatoren; doch folgte immerhin auch aus seinen Grundsätzen wegen der Bibelerklärung die Nothwendigkeit des Unterrichts in den alten Sprachen. Von entscheidendem Einflusse auf C.'s Thätigkeit für das Schulwesen war der Aufenthalt in Straßburg, der gerade in die erste Zeit nach der Eröffnung des Sturm'schen Gymnasiums fiel. C. trat zu der Schule und ihrem Rector in mehrfache Beziehung (vergl. Raumer I, 263), und Sturm übte einen ebenso entschiedenen Einfluß auf C.'s nachmalige Schuleinrichtungen, als C. seinerseits Sturms religiöse Ansichten bestimmte und befestigte. Ein Beweis hiefür ist der 1559 entworfene Lehrplan für das neue Gymnasium in Genf, der freilich hier nicht weiter besprochen werden kann. Uebrigens wirkte an der alten, vor dem Gymnasium längst bestehenden

Schule ein Mann, der, während C. die kirchlich politische Oberleitung hatte und der berühmte Beza der Anstalt gelehrten Glanz verlieh, in demüthiger Treue bis an sein Lebensende die eigentliche Seele des Genfer Schulwesens blieb. Es war der greise Maturin Corbier: ein Schulmeister wie Gott ihn gewollt hat. Geboren schon um 1479 war er bereits vor dem Anfang der Reformation als Jugendlehrer thätig. In Paris war C. selbst sein Schüler. Durch den berühmten Buchdrucker Robert Etienne (Stephanus), seinen intimsten Freund, zum Evangelium bekehrt, wanderte er als Lehrer durch die verschiedensten Städte Frankreichs und der Schweiz. In Genf war er schon einmal Lehrer, bevor die Reformation dort begann, dann 7 Jahre in Neuenburg, 12 Jahre Rector in Lausanne. Kaum war C. zurückgekehrt, als er bereits an der Berufung seines alten Lehrers nach Genf arbeitete. Schon im Jahre 1541 beschloß der Rath, ihm eine Besoldung von 400 fl. außer dem Schulgelde, und eine Wohnung für seine Leitung der Schulen zukommen zu lassen, und Corbier wirkte seitdem unermüdlich bis an sein Lebensende für das Beste der Genfer Jugend. Wie wenig eifersüchtig er war, zeigt die Thatsache, daß er, weil er die Schüler in der obersten Classe zu schlecht vorbereitet fand, freiwillig die vierte übernahm und hier die Elemente der lateinischen Sprache lehrte. Corbier starb 85 Jahre alt, mitten in seiner Thätigkeit, in ein und demselben Jahre (1564), in dem auch sein großer Schüler Calvin am 27. Mai sein Leben schloß. Corbier überlebte ihn noch um mehrere Monate.

Hauptwerk über Calvin: Paul Henry, das Leben Calvin's des großen Reformators (3 starke Octav-Bde.) Hamburg 1835, 38 u. 44. Auszug davon ebendas. 1846. — Guizot, Joh. Calvin, ein Lebensbild. A. d. Fr. von Runkel. Lpz. 1847.

Campe. Joachim Heinrich Campe war 1746 zu Deensen bei Stadtoldendorf in Braunschweig geboren. Auf der Schule zu Holzminden vorbereitet, studirte er zu Halle Theologie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Vom Fürsten Franz von Dessau als Educationsrath an das Philanthropin berufen, übernahm er die Leitung desselben 1777 an der Stelle des im December 1776 abgetretenen Basedow. Durch seine Umsicht, Besonnenheit und solide Wirthschaft brachte C. die Anstalt bald in Flor, sah sich aber gleichwohl schon im September 1777 veranlaßt, vor der Arroganz, Unverträglichkeit und Ungezogenheit Basedow's aus der Anstalt auszuscheiden. Er gründete nun selbst eine Erziehungsanstalt zu Trittow in der Nähe Hamburgs, welche er jedoch 1787 verließ, um dem Rufe des Herzogs Karl nach Braunschweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichstrebenden Männern das Schulwesen reformiren sollte. Der Reformplan scheiterte jedoch an dem Widerstand des Consistoriums und der Landstände. Ganz andern Erfolg hatte C. als Schriftsteller und als Leiter der braunschweigischen Schulbuchhandlung, welche er später seinem Schwiegersohn Vieweg übergab. In vorgerückteren Jahren verfiel er mehr und mehr in einen traurigen Zustand geistiger Schwäche und Apathie, von welchem ihn den 22. Oct. 1818 der Tod befreite. C. ist vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus. Zur Verbreitung seiner Principien, wobei er nur die Excentricitäten Basedow's auf ein gewißes nüchternes Maß zurückführte, diente hauptsächlich das von C. in Gemeinschaft mit C. C. Trapp, J. Stuve, C. Heusinger herausgegebene „Braunschweigische Journal" (4 Jahrgänge 1788—91) und die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher herausgegeben von J. H. Campe" (16 Bde. 1785—1791), worin allerdings nur wenige Aufsätze von C. selbst, alle aber in seinem Sinn gearbeitet sind. Ihn selbst charakterisirt der Ausspruch, daß das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht, oder das Spinnrad erfunden hatte, höher als das Verdienst des Dichters einer Ilias und Odyssee anzuschlagen sei. Uebrigens enthält der 9. Band des Revisionswerks Locke's Gedanken über Erziehung, der 12.—15. Rousseau's Emil, beide in deutscher Uebersetzung mit zahlreichen Anmerkungen der Herausgeber. — Weit bedeutender und wirksamer, als diese Schriftstellerei für die Pädagogen, waren aber C.'s Schriften für die Kinderwelt selbst. Er ist der eigentliche Repräsentant der Kinderliteratur, und in ihrem Gebiete hauptsächlich entwickelte er seine staunenswerthe Fruchtbarkeit, welche sich am breitesten in der „Neuen Kinderbibliothek" und in den

verschiedenen Sammlungen merkwürdiger Reisebeschreibungen entfaltete. Nach Dahlmanns Regel (Politik S. 290) „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten" waren sie nicht gearbeitet, überall waren moralische und sonstige Reflexionen eingemischt, wie sie zum Nachtheil der frischen Unbefangenheit und des poetischen Sinnes der Jugend altkluge Naseweisheit befördern. Wir unterschreiben in dieser Beziehung das Urtheil Schlosser's: „Sobald C.'s Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luthers Bibelübersetzung, verstandene oder nicht verstandene, doch die Phantasie anregende Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuchs drückte die Seele nieder." Den Gedanken, Daniel Defoe's Robinson Crusoe (zuerst 1719), welchem Roman bekanntlich die Geschichte Alexander Selkirk's zu Grunde lag, pädagogisch zu appretiren, hatte C. aus Rousseau's Emil entlehnt, der jenen Roman, als die glücklichste Abhandlung über natürliche Erziehung enthaltend, anpreist. Wenn aber sein „Robinson der Jüngere" (zuerst 1779, die 42. Aufl. 1850) von seinen sämmtlichen Jugendschriften ohne Frage die bei weitem beliebteste und wirksamste gewesen ist, so war sie es doch keineswegs in dem von dem Verfasser beabsichtigten Sinne: vielmehr wissen wir recht wohl, daß wir die langweiligen, zum Theil wirklich albernen Zwischenreden überschlagen oder vergessen haben, um wieder an den wunderbaren Schicksalen des Helden unsere Phantasie zu ergetzen und ihm einen dauernden Platz in unserem Herzen zu bereiten. Wiese (Bildung des Willens, S. 37) hebt mit Recht hervor: „Was bei dem englischen Autor schließlich als das Wesentlichste erscheint, daß der auf die einsame Insel Verschlagene durch die Noth beten lernt und durch Lesen der heiligen Schrift zur Erkenntnis derjenigen Kräfte gelangt, welche der heilige Geist in dem Menschenherzen zu erwecken vermag, das alles hat C. ganz weggelassen." — Schließlich ist der Bemühungen C.'s um Erhaltung und Reinigung der deutschen Sprache noch zu gedenken. Sein „Wörterbuch der deutschen Sprache" (5 Bde. gr. 4. 1807—1812) ist eigentlich nur unter Campe's Leitung von Theodor Bernd ausgearbeitet worden. Das Hauptverdienst des Werkes ist nicht das wissenschaftliche, sondern die politische Gesinnung, in welcher es Campe in schlimmer Zeit unternahm, obgleich er sich bewußt war, diesmal nichts verdienen zu können, sondern bedeutende pecuniäre Opfer bringen zu müßen. Und ebenso wird man um des warmen Eifers für die Reinheit unserer Muttersprache willen die Auswüchse des C.'schen Purismus zu übersehen geneigt sein, die ihm mancherlei Anfechtungen zuzogen. Das Verzeichnis der C.'schen Werke umfaßt in dem Verlagskatalog der Schulbuchhandlung in Braunschweig 4 Seiten.

Candidatenprüfung, s. Prüfung.

Cantor, s. Lehrer.

Carcer, s. Schulstrafen.

Censoren sind Schüler, welche den Auftrag haben, über das Betragen ihrer Mitschüler zu wachen und Fehler zu rügen oder zur Anzeige zu bringen. Eine gewiße Unterstützung des Lehrers in der Disciplin, ein Zwischenglied zwischen ihm und den Schülern wird sich, wo größere Massen zu beherrschen sind, stets als nothwendig herausstellen und kann, weit entfernt ein nothwendiges Uebel zu sein, zur Förderung der sittlichen Entwicklung verwandt werden. Es kommt aber alles auf das Princip an, von dem man ausgeht. Das verderblichste ist das der geheimen Polizei, das aus unsern Schulen im ganzen und als anerkanntes Mittel verschwunden ist, um so mehr aber in früheren Jahrhunderten blühte. Solche Späher hießen corycaei und waren im 15. Jahrh. in allgemeinem Gebrauch. Die eigentlichen Censoren dagegen sind nicht Späher, sondern Unteraufseher, Sittenrichter. Sie sind stets öffentlich und sollen dem Grundgedanken nach Vertreter des sittlichen Bewußtseins der Classe sein. Ihr classischer Boden ist in Trotzendorf's Schule, wo sie auch loben konnten. Auch die Jesuiten hielten solche Censoren, hatten aber noch

ihre heimlichen Späher daneben. Da alle diese Aemter der Natur der Sache nach besondere Bedeutung in Alumnaten gewinnen, so konnten hier auch gereiftere Schüler mit einer solchen Aufsicht beauftragt werden; sie waren öffentliche Vertrauensmänner schon gereifterer Art, die den Lehrer in der Ueberwachung der großen Schülerzahl unterstützten. Man kann annehmen, daß sich Einrichtungen obiger Art bis auf die Rousseau-Basedow'sche Zeit vielfach unverändert erhielten. Durch die Einwirkung des Philanthropinismus wurden auch diese Institute modificirt, vorübergehend auch wohl carrikirt. In Bahrdt's Nachricht von dem Philanthr. zu Marschlins wird S. 246 gefordert, daß jeder Schüler nach jeder Stunde jeden Schüler, mit dessen Fleiß oder Sitten er zufrieden sein konnte, auf ein Billet schreibe. Nach diesen Billets soll im Senat das Betragen beurtheilt werden. — Man hat immer kleine Dienste, wie Sorge für Kreide, Tafel &c. nöthig, für die sich ein Schüler eignet und willig findet. Wichtiger ist es, in größeren Classen für solche Functionen, wie Einsammeln und Austheilen der Hefte &c. bestimmte Gehülfen und bestimmte Methoden zu haben. Als Monitoren werden solche Schüler bezeichnet, wenn zugleich ein Theil der Functionen des alten Censors oder Observators hinzutritt: besonders etwa Aufsicht während des Lehrerwechsels, bei dem es kaum zu vermeiden ist, daß nicht die Classe wenigstens 1—2 Minuten sich selbst überlassen bleibt. Gut erzogne Monitoren wirken, wenn sie den geeigneten Rückhalt an Director und Lehrern haben, schon durch ihr bloßes Heraustreten als sichtbare Stellvertreter der Ordnung; die zuweilen erforderlichen Anzeigen verlieren das Gehässige durch die Pflichtmäßigkeit. Die Monitoren der Lancasterschen Schule sind nicht Aufseher, sondern Einübende, Lehrgehülfen (vgl. Helfersystem, Wechselseitige Schuleinrichtung).

Censuren, s. Schulzeugnisse.

Centralschule, s. Schulbezirk.

Charaden, s. Räthsel.

Charakter — ein griechisches Wort (von ursprünglich äußerlicherer Bedeutung, als in der wir es gebrauchen), das uns unentbehrlich geworden ist und gleichwohl unmöglich übersetzt werden kann. Der Charakter ist die zu persönlichem Leben gewordene Sittlichkeit. Er ist die Sittlichkeit mit ganz individuellem Gepräge, das mit keinem andern vertauscht werden kann, und doch zugleich eine so selbstlose, eine so wenig sich zum Mittelpunct machende Individualität, daß sie sich vielmehr ganz an das Gute hingiebt, ja sich dafür zu opfern vermag. So ist der Charakter die Einheit von Gegensätzen — des Ichs und des allgemeinen Gesetzes; aber gerade das ist's, was ihn zu etwas so interessantem, zu einem Gegenstande stets neuen Studiums macht. Allerdings haftet an dem Charakter in Vergleich mit der in allen Stücken vollkommenen Gesetzeserfüllung eine gewiße Beschränkung; wo Charaktere sind, da besitzt der eine Tugenden, die dem andern fehlen und umgekehrt; dem einen wird etwas sehr leicht, was den andern große Ueberwindung kostet oder ihm unmöglich erscheint. Aber fürs erste darf überhaupt das plus und minus von Sittlichkeit bei verschiedenen Individuen niemals in einer äußerlichen, quantitativen, numerischen Weise taxirt werden: die christliche Tugend ist keine Zahl, auch nicht etwa die durch Addition zu Stande kommende Summe einzelner Gesinnungen und Eigenschaften; sie ist vielmehr ein Leben, das wohl in viele einzelne Organe sich explicirt, aber so daß in jedem das Ganze wirkt, das nur Eines ist. Dieses sich-Individualisiren der christlichen Tugend ist aber fürs zweite etwas schlechthin nothwendiges. So wenig es einen Menschen in abstracto giebt, sondern nur einen in einer besonderen Form, als Mann, als Weib, mit dieser Gestalt, dieser Stimme u. s. f.: so wenig wird auch die Sittlichkeit in abstracto, als Katalog aller Tugenden, sondern nur in concreto, als persönlich bestimmte Tugend wirklich. Alles Concretwerden ist der Idee gegenüber eine Beschränkung, aber gerade in dieser Beschränkung, in dieser Verdichtung des Idealen zum Realen liegt jene Energie, jene Thatkräftigkeit, wodurch das bloß gedachte und in seiner Verbindlichkeit anerkannte Gute, d. h. die Pflicht, zur Tugend wird. Im Charakter also ist diese zu ihrer vollen Wirklichkeit gelangt; im Charakter erst erreicht man diejenige Einheit von Freiheit und Nothwendigkeit, da man, was man will und thut, deswegen will und thut, weil man es nicht lassen kann, und man dennoch in diesem Wollen und Thun sich völlig unabhängig und selbständig weiß. Von einem

Charakter kann, wer ihn einmal kennt, im voraus schon sagen, wie er in einem gewißen Falle handeln wird, es ist sein Handeln somit gewißermaßen prädestinirt; und doch handelt er so nur, weil er so handeln will, weil er sich selbst dazu prädestinirt hat und frei dieser innern Nothwendigkeit folgt. Grenzen wir hiernach den sittlichen Charakter bestimmter ab, so steht er zuerst derjenigen Art von Sittlichkeit gegenüber, die durchaus kein solch persönliches, eigenthümliches Gepräge an sich trägt — das wäre die philisterhafte Tugendhaftigkeit, die keinen innerlich starken Zug, keine innerlich mächtige sittliche Neigung in sich hat und bloß, weil das Gute einmal geboten ist, es auch erfüllen will. Solcher Rechtschaffenheit wird der frische Lebenshauch fehlen, eine kühne That, ein kräftiges Wort wird man nicht von ihr hören; — eine immer ehrenwerthe Menschenclasse, zumal im Vergleich mit aller unsittlichen Genialität. Da der Charakter ferner in sich selbst eine Einheit darstellt, so bildet er auch einen Gegensatz zu demjenigen sittlichen habitus, da man wohl einzelnes Gute nebeneinander besitzt oder nacheinander ausübt, aber es fehlt an einem zusammenhaltenden Bande: das ist die Unzuverläßigkeit, deren Steigerung die Charakterlosigkeit ist. — Nach einer ganz andern Seite aber muß der sittliche Charakter bei aller ihm wesentlichen Selbständigkeit zugleich die Fähigkeit besitzen, andere Charaktere, sobald sie nur die innerste Basis der Gesinnung mit ihm gemein haben, nicht nur nicht abzustoßen, sondern in ihnen eine Ergänzung seiner selbst anzuerkennen. Ein Charakter, der bei vielleicht sehr prononcirter Christlichkeit jenen sauren, abstoßenden Beigeschmack hat, ist schlechthin kein christlicher Charakter mehr; Christenthum und Frömmigkeit sind in ihm vom Eigenwillen, vom Egoismus in Beschlag genommen (vergl. 1 Kor. 12, 14—27. Röm. 14, 4. Col. 3, 14). Damit löst sich auch der scheinbare Conflict zwischen Charakter und Gewissen. So weit das Gewissen de jure und de facto seine Stellung über dem Charakter, gleichsam als sittliches Obertribunal einnimmt, thut dieser ihm eben durch jene Willigkeit Genüge, womit er fremde Tugend ehrt und von ihr zu lernen bemüht ist; aber er kann dies doch nur so thun, daß er nicht sein Eigenes, den freien Besitz sittlicher Kraft und Fertigkeit daran giebt, um der Nachtreter eines andern zu sein, sondern immer so, daß auch das Fremde sich dem Seinigen assimilirt, daß er, was er von jenem gelernt, weil sein Gewissen es ihn geheißen, doch nur auf seine Weise thut.

Für die sittliche Taxation des Charakters mag das Gesagte genügen; zur pädagogischen Lehre von der Bildung des Charakters müßen wir uns jetzt den Weg dadurch bahnen, daß wir die Elemente untersuchen, aus denen er überhaupt wird. Die christliche Lehre unterscheidet im Menschen, um es kurz zu sagen, Natur und Gnade; der Charakter aber hat seine letzte Wurzel nicht in der Gnade, sondern in der Natur, — dies Wort in dem vollen Sinn verstanden, in welchem es auch die leibliche Organisation involvirt. Darin gleicht der Charakter dem Temperament, was eigentlich nur ein mehr die Oberfläche treffender psychologischer Ausdruck für dasselbe Object ist, das wir ethisch und tiefer gefaßt Charakter nennen. Sofort muß wohl die Gnade Sieger werden über die Natur (s. d. A. Erbsünde), weil letztere der Sitz des Widergöttlichen geworden ist. Aber sie geht nicht darauf aus, die Natur zu vernichten (das anzunehmen, ist der Irrthum des Manichäismus), sondern sie will diese, die von Gott geschaffen und gut ist, nur regeneriren und verklären; das, was sie wegschafft, ist nur die Sünde und diese ist in Wahrheit das dem Menschen von Haus aus Unnatürliche, Fremde. Jenes Natürliche aber ist in jedem Menschen anders bestimmt, als in allen andern; es ist die unerschöpfliche Gestaltungskraft der Natur, die jedem Individuum, wie seine eigene Physiognomie, so auch seine geistige Constitution in die Welt mitgiebt. Noch ehe es sich dessen bewußt wird, liegen Neigungen und Abneigungen in ihm, die in analogen Fällen immer als dieselben ans Licht treten und damit schon eine bestimmte Richtung andeuten, die die Willensregungen nehmen werden. Dies ist das Elementarische im Charakter; aber Charakter selbst ist dies noch nicht. Erstlich muß dazu noch kommen, daß, was so unwillkürlich als vorhandene Disposition sich kund giebt, nicht etwas unwillkürliches, unbewußtes bleibt, sondern daß der seiner selbst bewußte Wille es in seine Hand nimmt, es zu etwas klar gewolltem, auf bewußte Motive sich stützendem erhebt. Zweitens aber ist es auch nicht gleichgültig, welcher Art das Object des natürlichen Begehrens ist. Es

muß etwas bedeutendes, eine Sache von wirklichem Werth sein, worauf dasselbe geht. Daß jemand allerlei Eigenheiten an sich hat, macht ihn noch nicht zum Charakter, wenn ihnen keine tiefere Bedeutung innewohnt; wessen Dichten und Trachten im Gemeinen, Alltäglichen, in Essen und Trinken, in fader Conversation sich befriedigt, dem kann trotz der Consequenz, die er befolgt, ein Charakter nicht füglich zugeschrieben werden. Darum hat Rothe ganz Recht, wenn er Charakter und „Gebildetheit" in engste Beziehung setzt; das Individuum muß aus dem Naturzustand irgendwie schon herausgehoben, muß cultivirt sein, wenn es Charakter haben soll; wie umgekehrt auch, wer gebildet sein will, Charakter haben muß.

Als die Macht nun, die diese Cultivirung mit der Natur vornimmt, erkennen wir die Gnade, die auf Grund der Erlösung ihr Werk im Menschen vollbringt. Weil aber die Gnade die Natur nicht zerstört, sondern rein und frei macht, so können wir sagen: es muß zu einer Einheit der beiden, einander zuerst entgegengesetzten Principien, Natur und Gnade, kommen, und diese Einheit ist auf dem Gebiete des sittlichen Lebens der Charakter; er ist Natur in höherer Potenz; die Gnade erscheint im Charakter als Charisma mitgesetzt. Was aber zur Erreichung dieser höheren Potenz nun die Erziehung zu thun habe und vermöge, das ist im weiteren zu erörtern.

Wäre der Charakter etwas, das der Erzieher für seinen Zögling auswählen könnte, um es ihm dann anzueignen, so wären die Mittel sehr einfach: constante Gewöhnung und dazu das Einprägen der entsprechenden Grundsätze. Solch ein gefügiges Material für den pädagogischen Künstler ist aber die Kindesseele nicht — nur ein Schalk hat einst für die Schullehrer den Titel „Menschenbildhauer" beantragt —; und wäre je eine Seele von solchem Stoffe, so würde gerade aus ihr kein Charakter. Es wird vor allem darauf geachtet werden müßen, was sich als erste Ansätze eines freien, festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde selbst offenbart. Schon dies ist aber eine Sache, die große Umsicht fordert. Eitle, bornirte Eltern sehen solches als Charakterzüge an und finden es interessant, verlangen auch von Hofmeister und Gouvernante eine ganz specielle Pflege für das, was jeder Vernünftige einfach als ordinäre Kinder-Unarten erkennt. Wäre aber, was an dem Kinde als eigener Zug zu beobachten ist, auch wirklich etwas löbliches und liebenswürdiges, so ist es meist noch so ohne festen Kern, noch so fließend, daß auf dieses Wellenspiel noch nichts zu bauen ist; man kann sich wenigstens noch gar nicht darauf verlassen, daß sich daraus von selbst ein Charakter bilde. Folgende Regeln werden daher die pädagogisch richtigen sein.

1. Findet sich im Kinde noch gar nichts festes und stetes in Neigung und Abneigung, so ist darauf hinzuwirken, daß nicht gerade diese Flüchtigkeit sich festsetze; es muß angehalten werden, bei etwas zu bleiben, das einmal Begehrte und Gewährte auch festzuhalten, in Freundschaft und Umgang, im Urtheil über Menschen und Sachen constant zu sein. Man muß sein Gedächtnis für das, was es gestern gewollt und geredet, und das Gefühl der Unwürdigkeit jenes zerfahrenen, ungleichen Wesens in ihm wecken. Ist aber jene Ungleichheit nur die Folge davon, daß das Kind durchaus abhängig ist von fremder Einwirkung, so daß, wenn diese sich stets gleich bliebe, auch des Kindes Wollen und Meinen ein gleichmäßiges würde, so wird sich daraus zwar schwerlich je ein Charakter bilden lassen; solch ein Individuum wird immer unselbständig bleiben; aber am Ende kann doch die lange Gewöhnung den Charakter ersetzen; solch ein lenksamer Mensch ist dann zuletzt, ob er gleich kein Charakter genannt werden kann, doch auch nicht charakterlos; und sittlich betrachtet ist die Tugend als Angewöhnung immer besser als die Selbständigkeit des Bösewichts.

2. Findet sich im Kinde bereits Constantes, das aber verwerflich ist, so hat einfach die Zucht solche Consequenz zu brechen; dieselbe wird es darauf absehen, daß der junge Mensch das Böse, wozu er wohl stark versucht ist, verabscheuen lernt und so gerade diese Scheu vor einer Sünde, zu der er sich versucht weiß, zum Charakterzug bei ihm wird.

3. Leicht zeigen sich aber auch solche Züge, die, sorgfältig in Acht genommen, zu Tugenden, bei falscher Behandlung zu Fehlern werden. So kann ein zurückhaltendes Wesen, wenn dem Kinde stets mit Zutrauen erweckender Liebe begegnet wird, dahin geführt werden, daß es sich im Jüngling, im Manne nur noch als Besonnenheit,

Gesetztheit, Vorsicht kund giebt. Wird das Kind aber über jener Art, die ihm einmal natürlich ist, ausgezankt, wird es unnöthiger Weise zum sich-Produciren gezwungen, so ist das Resultat eine traurige Mischung von Mistrauen und Lügenhaftigkeit. Ebenso macht man oft durch unnöthigen Widerspruch, durch unmotivirte, willkürliche Versagung oder Erschwerung eines Wunsches aus dem, was sich allmählich zum Charakter ausbilden könnte, nur das widerliche Zerrbild desselben, den Eigensinn (s. d. Art.).

4. Was sich aber positiv Gutes als Basis des künftigen Charakters im Kinde ankündigt, darüber müßen wir, da wir nicht alle erdenklichen Fälle aufzählen können, folgende Sätze aufzustellen uns begnügen.

a. Als bestimmtes Merkmal eines werdenden Charakters ist es anzusehen, wenn sich im Sinnen und Treiben des Kindes schon etwas unternehmendes zeigt, weil darin sowohl ein klares Bewußtsein dessen, was es will, als die Entschlossenheit zu Tage kommt, sofort Hand anzulegen. Das nun muß man dem Kinde nicht nur nicht erschweren, sondern, wofern nicht irgend ein Schaden vorauszusehen ist, mit freundlicher Theilnahme begleiten; es wird die Lust zum Wollen und Thun dadurch frisch erhalten. Jedes Gelingen dessen, was das Kind unternommen, weckt neue Kraft und neuen Muth; ein Mislingen aber darf nicht entmuthigen; der Erzieher hat diese Erfahrung für den Zögling dazu nutzbar zu machen, daß dieser seine Mittel ein andermal richtiger taxirt.

b. Aber nicht bloß das Handeln, auch das passive Standhalten, sei es fremder Meinung, fremdem Ansinnen und Andringen gegenüber, oder sei es unter Ungemach und Schmerz, ist Sache des Charakters. Wo sich dies bei einem Kinde schon verräth, da kann es unter Umständen aussehen wie Trotz (wenn z. B. der Knabe unter scharfer Züchtigung keinen Laut hören läßt); aber wenn sich dieselbe Standhaftigkeit auch unter Leiden anderer Art zeigt, so hat sie nicht das Schlimme des Trotzes an sich, sondern ist ein Zug, den man anerkennen muß, weil sich aus ihm Tüchtiges entwickeln kann. Das Beharren auf der eignen Meinung ist dann keine Rechthaberei, sondern ein Zeichen von Charakter, wenn der Zögling von der Wahrheit derselben ein festes, klares Bewußtsein hat. Ist dies der Grund jener Unnachgiebigkeit, so wird der Zögling, falls der Gegner Recht hat, ebenso bereit sein, auch die Demüthigung des Geirrthabens auf sich zu nehmen.

c. Der Charakter kommt nur dadurch wahrhaftig zu Stande, daß man nach Grundsätzen handelt. Ich werde nun zwar von einem Kinde nicht verlangen wie von einem Mann, daß es stets nach Grundsätzen handle; die Unmittelbarkeit auch seines sittlichen Lebens soll nicht zu früh aufgehoben und in Reflexion verwandelt werden. Aber ich werde dennoch oft ihm sagen: „Du mußt dir das zum Grundsatze machen" und werde ihm denselben gelegentlich in Erinnerung bringen.

d. Wie sehr das Vorhalten tüchtiger Charaktere aus Geschichte und Leben auf Charakterbildung wirkt, bedarf als anerkannte Wahrheit keiner Erörterung.

e. Doch nicht bloß das Anschauen ausgeprägter Charaktere, sondern das Leben in seiner ganzen Bewegtheit und Mannigfaltigkeit ist dazu angethan, den erst werdenden Charakter zu entwickeln und so consolidiren. Deshalb ist das Heraustreten aus dem Elternhause in dem für die Charakterbildung entscheidenden Lebensalter ein unentbehrliches Erforderniß zur Charakterbildung. Die Friction mit der Welt nöthigt den jungen Menschen, sich auf sich selbst zu stellen, sich auf das Recht oder Unrecht seiner individuellen Neigungen und Gewohnheiten zu besinnen, sie wirkt reinigend und stählend, indem das Falsche, Nichtige daran fallen muß, das Tüchtige, Lebenskräftige aber sich seines Rechtes bewußt wird und den Muth gewinnt, sich der Welt gegenüber geltend zu machen. Eine Mittelstellung in dieser Beziehung nimmt die Schule ein; sie kann ebenfalls dem Einzelnen nicht die individuelle Rücksicht schenken, wie das Haus, schon weil die Menge der Schüler und der Charakter einer öffentlichen Anstalt eine gesetzliche Gleichmäßigkeit erfordert. Aber sie kann und soll doch auch wieder etwas von einer Familie haben; und bei aller Gleichheit vor dem Gesetz, bei aller Gemeinsamkeit der Arbeit hat der Lehrer noch genug Gelegenheit, den Einzelnen zu beobachten, seine Eigenthümlichkeit zu erkennen, zu bilden, zu entwickeln, und so auf positivem und negativem Wege sein gutes Theil zur Charakterbildung beizutragen

— ja oft mehr, als die Eltern selbst, eben weil die Schule beiderlei Eigenschaften, die der Heimat und die der Fremde, in sich vereinigt.

f. Aber die Welt, die Fremde wird nur dann diese heilsame Wirkung vollständig ausüben, wenn aus dem Elternhause etwas mitgebracht worden ist, was jener Selbständigkeit erst ihren höchsten sittlichen Werth verleiht. Das ist der Glaube, durch welchen das Selbstvertrauen zum Gottvertrauen, die Festigkeit zur Treue wird. Man hat gesagt, das Christenthum mache wohl fromme, dienstfertige, demüthige Leute, aber keine kraftvolle Menschen, keine Charaktere — wer das behaupten kann, muß nie etwas von Augustin, von Bernhard, von Luther, von A. H. Francke, von Oberlin gehört haben.

Christliche Bildung, s. Bildung.

Christliche Pädagogik, s. Pädagogik.

Classenlehrsystem und Fachlehrsystem (kürzer: Classen- und Fachsystem) und Classenlehrersystem und Fachlehrersystem. Hiemit pflegt man zwei verschiedene Weisen zu bezeichnen, nach denen das Zusammensein von Schülern sich geordnet hat, um gehörigen Unterricht erhalten zu können.

Das Eigenthümliche des Classenlehrsystems besteht darin, daß die Schüler einer bestimmten Schulabtheilung in allen Gegenständen, welche auf der betreffenden Schulstufe zu behandeln sind, den Unterricht in dauerndem Beisammenbleiben empfangen; das Eigenthümliche des Fachlehrsystems aber darin, daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Lehrgegenständen zu Gruppen von gleichstehenden Schülern versammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenständen zu empfangen.

Nach dem Fachsystem muß jede Schule sich in so viele Schulen mit eben so vielen Lehrern facultätsmäßig auflösen, als sie Lehrgegenstände hat und jeder dieser Gegenstände hat sich in so viele gesonderte Schülerabtheilungen zu scheiden, als es Hauptlehrstufen in demselben giebt. Wie complicirt bei genauer Ausführung! — Im Classensysteme sind höchstens so viel Classen nöthig, als die der bestimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt. Es ist das einfachere. Eine Volksschule größerer Städte z. B. wird also höchstens 6—8 Classenstufen haben, wenn die Schüler vom 6. bis 14. Jahre schulpflichtig sind. Es ist aber zwischen beiden Systemen ein tieferer, innerlicher Unterschied vorhanden, welcher an der Bildung selbst, die in beiden erzielt wird, zu finden sein wird.

In dem Wesen der Bildung nämlich, zu welcher die Jugend durch die Schulen geführt werden kann, läßt sich ein fundamentaler Bestandtheil unterscheiden, dessen Sicherstellung der Gegenstand eines allgemeinen Interesses für eine nationale politische oder kirchliche Gemeinschaft sein muß, wenn sie selbst fortbestehen will: so Gleichheit der Sitte, Reinheit der Sprache, Uebereinstimmung der Gemüthsrichtung, Vertrautheit mit den Glaubensanschauungen. Diese Gegenstände sind Objecte der öffentlichen Warnehmung und Betreibung und zwar so, daß über und neben denselben andere Bildungsinteressen, welche den Einzelnen angehen, unterdessen nicht weiter Gegenstände der allgemeinen und öffentlichen Pflege werden. Um nun zu wirklich bildender Kraft in dem Schüler zu gelangen, wird die erziehliche Einwirkung der Schulthätigkeit nicht bloß die Gestalt der die Sonderinteressen des Einzelnen abschwächenden und herabstimmenden Gemeinsamkeit, sondern auch die der aneignenden und gewöhnenden Gleichförmigkeit erhalten müßen.

Jene für Erhaltung der Gemeinschaft erforderlichen, allen Einzelnen zukommenden, allgemeinen Bildungsgrundlagen aber zu pflegen, haben bestimmte Schulen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe. Es wird in der Aufgabe dieser Schulen liegen, ihrem Einrichtungssystem eine Gestalt zu geben, durch welche die Bildung nicht sowohl im Wege methodischer Abstufung buchmäßig eindocirt, als bei dauerndem Zusammenbleiben successive durch Vorleben und Miterlebenlassen zugeführt wird. Dies ist die Gestalt eines familienartigen Zusammenseins. Schulen dieser Art sind die Volksschulen im weitesten Sinne des Wortes und sollen es sein.

Als Luther rieth, die Schüler der durch die Reformation ins Leben gerufenen Schulen der Städte in Haufen oder in Classen zu bringen, wurde die Gleichmäßigkeit des Schulalters dafür maßgebend und das Princip des dauernden Ver-

weilens unter der leitenden persönlichen Einwirkung ein und derselben Lehrerpersönlichkeit damit eben so deutlich bezeichnet, als wirksam gesichert. Hiemit war nun eine durch Einfachheit sich charakterisirende und empfehlende Organisation für die Schule begründet, welche in ihren Formen und Zielen von Trotzendorf, Neander, Sturm u. anderen immer strenger und weiter ausgebildet und festgestellt worden ist und die sich in der Gestalt des Classensystems bis an unser Jahrhundert heran als Grundform des deutschen, und vorzugsweise des evangelischen Schultypus erhalten hat, wie mannigfach auch seitdem die Modificationen gewesen sind, die, nach Ort und Zeit verschieden, nach und nach hineingebracht worden sind und von denen weiter unten die Rede sein wird.

Ist das Classensystem die ursprüngliche und natürliche Form, welche die Schule als öffentliche Veranstaltung zur Darbietung einer gemeinsamen Bildung für alle annimmt: so wird das Fachsystem sich an einer Schulanstalt auszubilden versuchen, wo entweder der Neigung und Begehrlichkeit der Einzelnen überlassen bleibt, sich nach Auswahl ihre Bildung zu suchen, oder wo man in ausdrücklicher Vorsorge derselben entgegenkommt. In solche Schulen nur konnte das Fachsystem mit Erfolg eintreten, welche zu ihrem Besuch keine Verpflichtung für jeden aufzuweisen hatten, sondern deren Besuch vielmehr nur aus freier Selbstbestimmung erfolgen kann; die also zur Vermittlung einer besonderen gelehrten oder technischen Bildung vorhanden sind, deren Erwerbung aber immer Sache des Einzelnen bleiben muß. Nach den Lehrgegenständen, nämlich nach den Sprachen, den Realien, der Mathematik muß in diesen Schulen jeder einzelne Schüler gemäß seinem Bildungsstandpuncte seine Stelle erhalten, z. B. etwa so, daß einer in beiden alten Sprachen oder nur in einer in Prima, in den neueren in Tertia, in der Mathematik in Secunda sich zugleich befinden konnte. Eine Einrichtung, die dem Bedürfnisse des Einzelnen solchergestalt Rechnung zu tragen beflissen ist, ist das Fachsystem der Schule.

Es wird von der geschichtlichen Wahrheit wenig abweichen, wenn bis auf weiteres angenommen wird, daß das Fachsystem in Uebertragung des romanisirenden, akademischen Collegienwesens in die Schulen durch die pädagogisirenden Jesuiten, welche auf das Bildungswesen in den ihrer Einwirkung offenen Ländern ehedem einen wichtigen Einfluß zu gewinnen verstanden, gekommen sei. Gewiß ist, daß die künstliche Organisationsweise, welche das Fachsystem nöthig macht, zuerst in geschlossenen Erziehungshäusern, die im Unterschiede zu den öffentlich veranstalteten Schulen errichtet wurden und in welchen die Unterrichtsertheilung angeblich eine zweckmäßigere, d. h. dem Einzelbedürfnis anpaßlichere Gestalt erhalten sollte, in Anwendung gekommen ist. Hier war man wirklich in der Lage, dem Einzelbedürfnisse Genüge zu thun, was bei den öffentlichen Erziehungsanstalten nur im allerseltensten Falle vollständig angeht. Die öffentliche Schule wird das complicirte Fachsystem niemals vollständig in Vollzug setzen und in ungestörtem Gange auf die Dauer erhalten können.

Francke, der bei seinen Erziehungsbestrebungen den Ruf, welchen die Jesuiten in der Erziehungs- und Schuleinrichtungskunst zu seiner Zeit in gewißen Kreisen bereits zu erlangen gewußt hatten, nicht unbeachtet lassen durfte, mußte im Gegensatze zu dem die damaligen öffentlichen Schulen beherrschenden Classensysteme günstig für das den Schulkörper bei größerer Bewegung erhaltenden Fachsystem in den von ihm ins Leben gerufenen Anstalten gestimmt sein. — Die Philanthropen, denen es darauf ankam, ihre Erziehungs- und Unterrichtsweisen der Neigung und oft dem Scheinbedürfnisse des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturmäßigkeit anzupassen, bezeigten sich in ihren Anstalten als ganz besonders ausgesprochene Pfleger des Fachsystems. — Von den Privatunterrichtsanstalten solcher ganz eigenen Formationen her wußte sich das Fachsystem auch den größeren öffentlichen Schulorganismen zu empfehlen, je mehr leider der Gedanke auch bei diesen Eingang fand, daß in denselben ein jeglicher Einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze im Auge zu behalten habe. Gegenwärtig jedoch ist das Fachsystem in öffentlichen Schulanstalten, außer in einigen Lehrgegenständen, wie Singen und Zeichnen, nicht weiter im Gebrauch, und wohl selbst durch öffentliche Verordnungen in Abgang gebracht.

Da indes nicht zu verkennen war, daß in dem Fachsystem sich Gedanken zur Geltung zu bringen suchten, welche Berücksichtigung verdienen, so fanden sie dieselbe auch bei den Anhängern des Classensystems. Man suchte die Vortheile auf, welche jedes System darzubieten schien, und hoffte damit in die Einförmigkeit und leicht erschlaffende Einseitigkeit des Classensystems alle die belebenden Reize hineinzulegen, welche das Fachsystem in der That dadurch besitzt, daß es den Schüler allemal seinem Standpuncte gemäß unterrichtlich bethätigen läßt, indem man sich zugleich auf Wege besann, wie der Schüler der Unstetigkeit entzogen werden könnte, zu welcher er sich durch das Fachsystem verurtheilt findet. Dies war zu ermöglichen durch die Classenzusammensetzung aus wirklich zusammengehörigen Schülern und geeigneten Lehrerpersönlichkeiten. So konnte man hoffen, Classen zu erhalten, deren Mitglieder sich im Gleichschritt unterrichtlich behandeln und erziehlich vorwärts bringen lassen, wie dies hier nicht weiter zu verfolgen ist. Es mußte aber gleichfalls die geeignete Bestellung der Classe mit Lehrern ins Auge genommen werden. (Vgl. d. Art. Classentheilung.)

Begegnet nämlich konnte dem Misverhältnisse in der fortschreitenden Entwickelung des Schülers, das man bei dem Classensystem zu fürchten hat, dadurch werden, daß derselbe entweder nach allen Seiten und wie Graff wollte auf allen Stufen seiner Bildung einer und derselben Persönlichkeit unterstellt blieb; oder dadurch, daß die Pflege der einzelnen Seiten der Entwickelung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut wurde, welche zur Bewahrung der Continuität auf den einzelnen aufsteigenden Stufen dieselben blieben.

So kam man zu derjenigen Gestaltung, welche das Classensystem seinen beiden Hauptzügen nach in den Schulen gegenwärtig an sich trägt.

Entweder nämlich wird, wie auch vordem geschehen, annoch die ständige Schülergemeinschaft einer Classe durch einen bestimmten einzigen Lehrer in allen Fächern unterrichtet — das Classensystem ist dann ein Classenlehrersystem; oder es wird dieselbe Classengenossenschaft von mehreren Lehrern unterrichtet, deren jeder ein bestimmtes Fach bei ihr vertritt: Fachlehrersystem. — Hienach ist ein Classenlehrer an einer mehrclassigen Schule derjenige, welcher die Unterweisung einer bestimmten Classe entweder ausschließlich, oder doch in den meisten und hauptsächlichsten Gegenständen oder wohl gar mehrere Schulstufen hindurch zu betreiben hat. Die Ertheilung des Unterrichts durch Classenlehrer ist in allen denjenigen Schulen als die naturgemäßeste und ersprießlichste erkannt worden, in welchen noch die Warnehmung der pädagogischen Seite einen hervortretenden Hauptbestandtheil in der Lehrerthätigkeit bilden muß, und wo vorauszusetzen ist, daß die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in so sicherem Besitz bei ein und derselben Person sind, daß die Betreibung der einzelnen Gegenstände ihr unbedenklich überlassen werden kann. Dies wird vollständig der Fall sein können in den Elementar- und Volksschulen jeder Art, namentlich in allen Mädchenschulen, sofern in denselben, wie in manchen der größeren Städte, nicht fremdsprachlicher Unterricht zu treiben ist; dagegen aber wird wenigstens auf den oberen Stufen der gelehrten Schulen, sowie auf allen Stufen der Berufsschulen von der stricten Anwendung des Classenlehrersystems Abstand genommen werden müßen.

Das Classenlehrersystem prägt seine Eigenthümlichkeit an dem Schüler, Lehrer und Schulorganismus sehr deutlich aus. Der Schüler hat nicht bloß einen einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, das im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler misverhältnismäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Es ist leicht, zu einem bestimmten und sicheren Urtheil über den Schüler zu gelangen. — Der Lehrer andererseits, der alle Lehrfächer seiner Classe zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein; und der ganze Schulorganismus läßt beim Classenlehrersystem innigere und herzlichere Beziehungen zu, Lehrer und Schüler kommen einander näher und die einzelnen Classen sammt den Lehrern treten, ohne die Gemüther der einzelnen Schüler für unterschied-

liche Lehrer oder Fächer Partei nehmen zu lassen, in einen erwünschten Wetteifer. Die Ordnung des Ganzen wird, da ihre Aufrechterhaltung in jeder Classe nur in der Hand eines Einzigen ruht, sich leichter und erfolgreicher erhalten.

Ein Fachlehrer im engen und eigentlichen Sinne ist an einer Schule ein solcher, der zur Ertheilung des Unterrichtes in einem besonderen Fache in außerordentlicher Stelle angenommen ist, das von den ordentlichen Lehrern der Schulanstalt nicht betrieben wird, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen, in Mädchenschulen auch wohl im Französischen, Englischen, in Seminarien für Gartenbau ꝛc.; im allgemeineren Sinne ist es aber jeder Lehrer, der gemäß einem bestimmten Principe in der Vertheilung der Lectionen des Schulunterrichts den Unterricht in einem bestimmten Fache zu ertheilen hat. Das System des durch Fachlehrer zu ertheilenden Unterrichts wird in Anwendung kommen können in mehr oder minder zusammengesetzten Volksschulen der Städte; nicht ganz zu umgehen wird es sein auf der mittlern und obern Stufe der Gelehrtenschulen; nothwendig wird es in den Berufs-, Kunst- und Gewerbeschulen. Je mehr nämlich das Bedürfnis am Schüler hervortritt, von besonderen Seiten in eigenthümlicher und möglichst ausgezeichneter Weise seiner Ausbildung wegen angefaßt zu werden, um so mehr wird es sich empfehlen, daß diese Anfassung allemal derjenigen Person übergeben werde, welche in einem Lehrercollegium gerade den betreffenden Lehrzweig mit Erfolg cultivirt hat.

Der Einfluß, welchen diese Form, den Unterricht zuzuführen, ausübt, ist natürlich auch ein nicht ausbleibender, wenn für die Fächer die geeigneten Personen vorhanden sind, vornehmlich wenn die Pflege des einzelnen Fachs einem Lehrer auf mehreren an einander grenzenden Schulstufen übergeben werden kann. Der Schüler sieht sich von den verschiedensten Seiten mit der aus jedem Fache sich ergebenden, ausgezeichneten Geschicklichkeit unterrichtlich angefaßt, er wird vielseitig bethätigt, geschult, gebildet, gewitzigt; der Lehrer, welcher genöthigt ist, seine Geschicklichkeit auf ein einziges oder auf nur wenige Fächer zu concentriren, wird zum Vortheil seines Schülers Gelegenheit haben, in diesem Gegenstande zum Unterrichtsvirtuosen zu werden. Nur ist dabei Vorsorge zu treffen, daß nicht durch Uebertreibung des Fachlehrerthums die Ansprüche an die Jugend übertrieben werden, um so mehr, als die Geltung der Persönlichkeit im gegenseitigen Unterrichtsverkehr zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund tritt. Die Schule wird beim Fachlehrersystem in dem Auge der Lehrer, der Schüler und des Publicums immer gewißer zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examensstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind. Man befriedigt in ihr seine Unterrichtsbedürfnisse. Sie hat aufgehört, ein Organismus zu sein, durch welchen allgemeine Bildung, wie sie in einem Volke zu Recht und zum Segen besteht, erreicht wird. Sie ist vorwiegend Lehr-, sie ist Unterrichtsinstitut zu Gunsten des individuellen Interesses. Aber dennoch sprechen für die Anwendung des Fachlehrersystems bei geeigneten Schularten so gewichtige Gründe, daß man nie umhin können wird, diejenigen Nachtheile mit in Kauf zu nehmen, welche gegenwärtig zwar wohl deutlich erkannt, aber auch von der weisesten Schulverwaltung noch nicht ganz überwunden sind. Es bleibt nämlich immerbar sehr schätzenswerth, wenn diejenigen Seiten der Fähigkeiten, in welchen ein Lehrer am ausgezeichnetsten ist, wenn er als Fachlehrer verwendet wird, für eine größere Zahl Schüler Nutzen bringend werden, als wenn er auf eine einzelne Classenstufe als Classenlehrer beschränkt und verurtheilt wird, manches zu lehren, worin er nicht sicher ist.

Classenbuch, s. Schulacten.

Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.

Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschulen.

Classentheilung. Von Classentheilung kann in doppeltem Sinne die Rede sein, sofern darunter entweder die Trennung der Schüler in selbständige Classen oder die Abtheilung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler verstanden wird. Für beide Fälle sind gewiße Grundsätze aufzustellen, nach denen die Eintheilung zu machen ist.

I. Von den Gesichtspuncten, die bei der Eintheilung in selbständige Classen zur Sprache kommen, sind als äußere die Zahl, das Geschlecht und das Alter der Kinder zu nennen, als innere die Stufe der geistigen Ausbildung und das Verhältnis der Kinder zum Lehrer. 1. Da die Zahl der Schüler, die ein Lehrer mit Erfolg zu unterrichten vermag, an eine bestimmte Grenze gebunden ist, so muß vor allem festgestellt werden, wie viele Schüler in einer Classe vereinigt sein dürfen. Nun liegt es zwar im Interesse der Schule, die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl möglichst niedrig zu bestimmen, auf der andern Seite gebietet aber die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderungen in dieser Beziehung nicht allzuhoch zu halten. Es dürfte wohl die richtige Mitte sein, wenn als Maximum im allgemeinen 90, für Schulen, die alle Jahresabtheilungen in sich schließen, 60—70 Kinder bestimmt werden, so daß, wenn bei einer bleibenden Zunahme der Schülerzahl ein weiterer Lehrer nicht angestellt werden könnte, wenigstens eine Trennung in Classen stattfinden müßte. 2. Besteht eine Schule aus mehreren Classen, so handelt es sich, da je gleicher die Schüler sind, desto leichter das Lehrgeschäft ist, desto sicherer das Lehrziel erreicht wird, wesentlich darum, die gleichen Schüler zusammenzuordnen. Der nächstliegende Eintheilungsgrund ist das Alter der Schüler; weil aber der Erfahrung gemäß in der Regel von jedem Jahrgang einzelne Schüler hinter ihren Altersgenossen so zurückbleiben, daß sie nicht mehr mit denselben unterrichtet werden können, andere auch so voranschreiten, daß sie besser einem älteren Jahrgang eingereiht werden, darf das Alter nicht zum einzigen Gesichtspunct für die Classification gemacht werden. 3. Ein weiteres Moment ist der Unterschied der Geschlechter; hierüber s. d. Art. Geschlechtertrennung. 4. Da aber die äußern Momente noch keine Garantie für diejenige Gleichmäßigkeit der Schüler, auf die es bei der Classification ankommt, bieten, so ist als das wichtigste das innere Moment der gleichmäßigen Geistesbildung zur Geltung zu bringen. Es kann sich aber dabei nur um ein gewißes Maß positiver Kenntnisse handeln, und zwar muß sich gemäß dem Character der Volksschule die Eintheilung nach der Totalbildung, nicht nach den Kenntnissen in einzelnen Fächern richten. In dieser Beziehung werden von den neueren Pädagogen mit Recht 3 Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufe der Anschauung (Erlernen), Uebung, Anwendung (Begreifen), oder Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), Hervortreten der Denkkraft, verstandesmäßiges Wollen und selbstthätige Anwendung des Gelernten. Zwar wirken auf jeder Stufe alle 3 Thätigkeiten zusammen, aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Und so gehören im allgemeinen die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an; die moralische Beschaffenheit der Kinder kann, da es sich um die Gleichheit für den Unterricht handelt, nicht in Betracht kommen. Dagegen ist 5. darauf Rücksicht zu nehmen, daß jeder Schüler so lange demselben Lehrer überlassen bleibe, als nöthig ist, damit sich Erziehung und Unterricht individuell gestalten und der Lehrer einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann; in der Volksschule sind 2 Jahre das Minimum.

Diejenigen Kinder, welche die Entwicklungsstufe, der ihre Altersclasse angehört, noch nicht erreicht haben, sind einer jüngern Classe zuzutheilen, beziehungsweise in der bisherigen zurückzulassen, während dagegen andere, die ihrer Stufe vorausgeschritten sind, einer höheren Classe eingeordnet werden können. Von dieser Bestimmung ist nur in sofern eine Ausnahme zu machen, als von den Kindern der 2 ältesten Jahrgänge, die ihrer Entlassung aus der Schule und der Confirmation entgegengehen, auch diejenigen, die unter dem Niveau der Totalbildung ihrer Jahrgänge stehen, wo möglich in die oberen Classen versetzt werden sollten, damit sie noch in dieser letzten Zeit des Schulbesuchs von der Lebensluft, die in einer oberen Classe weht, umgeben werden und die religiöse Anregung erhalten, die nur in einer solchen Classe geboten und gewonnen wird.

II. Bei der Feststellung der gleichzeitig zu unterrichtenden Abtheilungen einer Schule, die zum Bedürfnis wird, so oft mehrere Jahrgänge vereinigt sind, ist darauf

zu achten, 1. daß nicht mehr als höchstens 3 Abtheilungen gebildet werden, weil bei einer größeren Anzahl das Verhältnis des unmittelbaren Unterrichts, den die Schüler genießen, zu der Selbstbeschäftigung ein für sie gar zu ungünstiges wäre und die Uebersicht über das Ganze zu sehr erschwert würde; 2. daß die einzelnen Abtheilungen eine so viel-thunlich gleiche Schülerzahl erhalten, damit der einzelne Schüler seinen der Gesammtzahl entsprechenden Antheil an dem unmittelbaren Unterricht empfängt, auch die Vereinigung der Abtheilung in einzelnen Fächern erleichtert wird. 3. Die Auswahl der einzelnen Schüler für die Abtheilungen geschieht, da das Alter der bereits Einer Classe angehörigen Schüler nicht maßgebend sein kann, nach der geistigen Tüchtigkeit. Und zwar ist es den Zwecken der Volksschule angemessen, daß die Schüler auch hier nicht nach einzelnen Fächern, sondern nach ihrem Totalwerth in Abtheilungen geschieden werden; nur in Fächern wie das Rechnen ist eine Abweichung von der allgemeinen Eintheilung zu gestatten.

Classenversetzung, s. Versetzung.

Classenziel, s. Lehrziel.

Clavierspiel. Das Clavier ist dasjenige Instrument, das unstreitig das populärste, in den Familien am meisten einheimische ist, an dem darum auch die meisten Kinder, die Musik treiben sollen oder wollen, einen Theil ihrer Jugendzeit abzusitzen haben. Wir beschränken uns aber darauf, die Bedeutung des Clavierspiels für die Familie, also für die Hausmusik hervorzuheben, und lassen die zur Profession gemachte Virtuosität bei Seite. Denn die geflissentliche Ausbildung zum Virtuosen ist in der Regel etwas geradezu unpädagogisches, ein langsamer Mord an Leib und Seele, dessen Ziel — Gold und Ehre — meist wie gewonnen so zerronnen ist; was dagegen die musikalische Erziehung solcher Geister betrifft, die providentiell zu schöpferischer Kunstthätigkeit berufen sind, so gehört dies in den allgemeineren Artikel über Musik.

I. W. H. Riehl hat in einer trefflichen Abhandlung über musikalische Erziehung den Satz aufgestellt, man müße den Musikunterricht nicht mit dem Clavier, sondern mit der Geige und dem Gesang beginnen. In Bezug auf den Gesang sind wir in so weit einverstanden, wenn man damit nur Liedchen und etwa eine Scala meint, welche nach dem Gehör gesungen werden; im übrigen geben wir auch bereitwillig zu, daß, wer Clavier gelernt hat, immer noch irgend ein anderes Instrument, das Mädchen wenigstens den Gesang daneben lernen soll; denn die „bloßen" Clavierspieler bleiben, wenn sie über die Mittelmäßigkeit nicht hinauskommen, in der Regel an der allerschlechtesten Sorte von Musik, an Walzern, Polka's und Potpourri's hängen; bringen sie es aber zu einiger Fertigkeit, so greifen sie stets nach dem Modernsten; ihr Horizont bleibt viel zu enge, als daß sie Verständnis für große, ernste Musikwerke hätten; sollen sie einen Chor accompagniren, so verstehen sie nicht, das Ganze geistig zu durchdringen, verstehen nicht einmal die Singstimmen zu überschauen; sollen sie ein Trio oder Quartett mitspielen, so spielen sie für sich fort, ohne das Ganze mitzuerleben. Wir kennen auch den weiteren Grund gegen die übliche Bevorzugung des Claviers, daß der Ton desselben unter allen Instrumenten der unmusikalischste, der unbildsamste ist; er liegt fertig schon im Instrument, während der Geiger und Bläser seinen Ton erst erzeugt und ihm darum eine Seele einhauchen kann, wie sie die Tasten in ihrer hölzernen Sprödigkeit nicht annehmen. Aber wenn wir eben deshalb außer dem Clavier von jedem, der einige musikalische Bildung haben soll, noch ein Weiteres verlangt haben, so soll damit jenem dennoch der Ehrenplatz, den es einnimmt, nicht streitig gemacht, ihm auch für den musikalischen Unterricht seine Bedeutung nicht verringert werden. Diese beruht auf Folgendem. 1) Das Clavier ist ein musikalischer Mikrokosmos; denn ohne Ausnahme läßt sich mittelst seiner alle Musik, die größten Chor- und Orchesterwerke nicht ausgenommen, mit Melodie und Harmonie vollständig darstellen. Umfassender zwar an Tonmenge und Tonfülle ist die Orgel, aber zugleich so schwerfällig, daß sich darauf keine lebhaftere Violinpassage und so eine Menge der wichtigsten Instrumentaleffecte schlechterdings nicht wiedergeben läßt. Diese Effecte kann zwar das Clavier auch nur mehr oder weniger unvollkommen wiedergeben; im ganzen aber giebt es dennoch nichts, was sich nicht so darstellen ließe, daß der Hörer den Sinn des Musikstücks oder Gedankens sich vergegenwärtigen kann (Clavierauszüge). So ist dem Clavierspieler, wie keinem andern Instrumentalisten, das ganze, uner-

meßlich weite Gebiet der Tonkunst eröffnet. 2) Das Clavier ist für die allgemeine musikalische Bildung ferner wichtig als Begleiter des Gesanges. Soll diesem nur eine einfache harmonische Unterlage gegeben werden, so bietet das Clavier die Accorde viel richtiger und correcter, als die armselige, undeutsche Guitarre, die, wie ein schlechter Tabak, höchstens im Freien zu ertragen ist; soll aber die Begleitung eine selbständigere, mehr oder weniger concertirende sein, so ist auch darin das Clavier jeder Aufgabe gewachsen. 3) Das Clavier besitzt auch sein eigenes, ihm selbständig zugehöriges Gebiet; alle großen Meister haben nächst ihren Chor- und Orchesterwerken das Größte und Bedeutendste, auch das numerisch Meiste ihrer Schöpfungen dem Clavier gewidmet. Eine Mozart'sche, eine Beethoven'sche Sonate ist eine ganze Welt von Musik; wer ihrer mächtig ist, braucht nicht erst zu Hofe zu reiten oder Musikfeste zu beziehen, wenn er sich musikalisch erbauen will, er hat jene ganze Tonwelt in der Gewalt seiner zehn Finger; während ich Beethovens pathétique (op. 13) oder die appassionata (op. 57) mir spiele, bin ich ein Jupiter tonans für mich und tausche mit keinem Potentaten. 4) Endlich aber bietet das Clavier, trotz den Mängeln seiner Tonerzeugung, schon für den musikalischen Elementarunterricht, wie für die höhere Kunstbildung die größten methodischen Vortheile dar. Was nämlich einerseits ein Mangel ist, daß der Spieler den Ton nicht selbst erzeugt, daß auch die Scala schon fertig vor ihm liegt, das ist andererseits ein großer Gewinn, weil dem Anfänger damit alle Tonverhältnisse zur klarsten Anschauung auch mittelst des Auges vorgeführt werden können; was z. B. ein halber und ganzer Ton, was irgend ein Intervall ist, das sieht er hier zugleich, indem er es hört; Tonleiter und Tonarten, der Unterschied von Moll und Dur lassen sich durch kein Hülfsmittel so deutlich machen, wie durch die Tastatur des Claviers; daher es durchaus kein methodischer Misgriff, kein Zeitverlust ist, wenn einem Knaben, der ein anderes Instrument, namentlich Violine oder Violoncell lernen soll, zuerst am Clavier die allgemeinsten Begriffe durch Anschauung beigebracht werden. Ebenso ist es mit dem Unterricht in der Harmonielehre; wie diese geschichtlich erst an der Orgel entstanden ist, so kann sie heute noch bloß mittelst eines Tasteninstruments erlernt werden.

Lassen wir also dem Clavier seinen Werth für die musikalische Erziehung, um so mehr, da der Klangreichthum, der den neueren Flügeln und Pianoforte's inwohnt, der singende Ton des Ganzen, die glockenhellen obern Octaven, die Orgelbässe, was alles die neueren Meister ihren Instrumenten zu geben wissen, die oben zugestandenen Mängel immer weniger fühlbar machen. Es ist aber weiter

II. Die Frage: was soll nun gelernt — oder bestimmter, was soll durch den Clavierunterricht geleistet und erreicht werden? Wir müßen das Ziel kennen, ehe wir vom Wege dazu reden. Die positive Antwort darauf muß der Artikel über Musik geben; hier beschränken wir uns auf Folgendes: Die allgemeine Musikbildung, sofern sie sich von der des Virtuosen, des Componisten und Dirigenten, überhaupt des Musikers von Profession unterscheidet, hat zunächst nicht den Zweck, Leistungsfähigkeit, sondern Genußfähigkeit zu erzeugen. Jeder Gebildete soll fähig sein, das, was die Propheten im Reiche der Kunst in Folge der ihnen vor andern zu Theil gewordenen musikalischen Inspiration verkündigt haben, aufzunehmen, zu verstehen und als eine empfangene Kunstoffenbarung seinem eigenen Bewußtsein zu assimiliren. Gott hat reiche Schätze des Herrlichsten durch jene Berufenen vor uns ausgebreitet; sie werden, wie alle geistigen Güter, durch den Gebrauch nicht verringert noch abgenutzt, sie wollen vielmehr ins Leben eintreten, um es zu veredeln und praktisch zu verklären. Allein Leistung und Genuß lassen sich auf diesem Gebiet nicht trennen. Erstlich ist der Ausübende und der Zuhörende in vielen Fällen eine und dieselbe Person, nicht aus Noth nur, sondern weil das Selbstspielen oder Selbstsingen den Genuß erhöht; zweitens aber ist der Weg zum vollen Verständnis eines Kunstwerkes nur der, daß man die Kunst selbst übt; wie das Auge durch eigene Uebung im Zeichnen, so wird das Ohr nur durch's Selbstmusiciren geschärft, um statt massenhafter und verworrener Eindrücke die wirkliche Kunstanschauung zu gewinnen. Und für diesen Zweck ist gerade das Clavier durch seine universelle Natur sehr geeignet. Die Genußfähigkeit soll und kann aber nicht darin bestehen, daß ich alles, was überhaupt sich Musik nennt, mit gleichem Genuß hinnehme; die Kehrseite jener Fähigkeit ist der ge-

rechte kritische Zorn über alles Schlechte, Eitle, Unclassische, was sich hervorthut; also z. B. für die sogenannte Zukunftsmusik — dieses Gebräu aus jämmerlicher Gedankenarmut und wahnwitziger Velleität — genußfähig zu machen, das ist ebensowenig des Unterrichts Aufgabe, als der Erzieher seinen Zögling auf gastronomischem Weg etwa dahin zu bringen hat, daß derselbe einen Kessel voll spanischen Pfeffers oder eine Portion Spülwasser mit Behagen verzehren lerne. — Daher müßen wir an den Clavierunterricht unsere Forderung so stellen: Der Zögling soll durch eigne Kunstübung befähigt werden, alle diejenige Musik, die zum geistigen Schatze der gebildeten Menschheit, speciell der eigenen Nation gehört, also alles, was classischen Werth hat, genießen, mit wirklichem Verständnis in sich aufnehmen zu können. Ebendeshalb muß der Clavierschüler nach und nach durch eigene Uebung in alle jene Gebiete eingeführt werden, die wir oben unter 1, 2 und 3 namhaft gemacht haben. Zuerst und zumeist aber muß es unter diesen das sub 3 genannte sein, nämlich die selbständige Claviermusik; ehe man in ihr einigermaßen fest und zu Hause ist, sind Arrangements von Opern u. s. w. zu meiden. Aber was ist aus dem reichen Vorrath der classischen Claviermusik für den Zögling zu wählen? Nach den ersten Elementarübungen empfehlen sich vor allem Clementi's 6 Sonatinen, dazu etwa einiges von Bertini und Diabelli als passender Uebergang von den Anfangsgründen zu wirklicher Musik. Sofort verabschiede man die -i's und -ini's — mit dem einzigen Vorbehalt, später zwischenein Clementi's Werke vollständiger durchzunehmen, — um in die große Trias, das eigentliche Heiligthum unserer classischen Musik einzutreten. Vater Haydn zuerst; wie fügen sich seine Sonaten, seine Variationen so freundlich unter zarte Kinderhände, wie ist seine Musik selbst ein wahres poetisches Abbild des fröhlichen Kinderlebens, und wie versteht er es dennoch, auch schon solche Aufgaben zu stellen, woran Hand und Geist sich stärken! Von ihm schreiten wir zu Mozart; von dessen einfachsten, vorwiegend zweistimmigen Sonaten bis zur Fantaisie et Sonate in C moll op. 11, und von den vierhändigen op. 3 in D und B bis zur großen in F op. 12 ist eine prächtige Stufenleiter zu ersteigen. Zwischen die Sonaten fügt sich am besten von Zeit zu Zeit eine Partie seiner Variationen ein, die besonders für die Fingerübung, für Eleganz im Passagenvortrag treffliche Dienste leisten. Ist aber von Mozart der Schüler zu Beethoven vorgeschritten, so daß er von dessen Sonaten vorerst etwa ein halbes Dutzend derjenigen, die bei verhältnismäßig weniger Schwierigkeit doch schon des Mannes Großartigkeit vollkommen zur Anschauung bringen (wie As dur op. 26 und etliche andere) sicher inne hat: dann ist, so zu sagen, die Hauptstadt des gelobten Landes der Musik erobert; der junge Musiker hat einen festen Hort gewonnen, von wo aus ihm das ganze Reich offen steht. Er bedarf jetzt nur noch der immer größern Vervollständigung und Arrondirung seines Besitzes, und deshalb ist es jetzt die rechte Zeit, ihn mit dem Heros Sebastian Bach (Inventionen, leichtere Suiten, bis zum wohltemperirten Clavier) bekannt und möglichst vertraut zu machen, bis man endlich, nachdem man in allen inzwischen aufgetretenen Formen, auch die elegante Salonsmusik nicht ausgeschlossen, an den besten Repräsentanten Uebungen gemacht, zu dem schließlichen Resultate gelangt, daß zum täglichen musikalischen Abendsegen entweder Beethoven oder Mozart oder Bach oder alle drei zusammen unentbehrlich sind. Ein Repertorium für instructive Claviermusik hier beizufügen, müßen wir uns des Raumes wegen versagen.

Da aber die zweite Bedeutung des Claviers, wie wir sahen, darin liegt, daß es auch die großen Tonwerke vergegenwärtigt, so darf auch diese Seite vom Unterricht nicht versäumt werden. Zunächst werden es Orchestersachen sein, die der Schüler im Arrangement für's Clavier kennen lernt, wobei wieder der Stufengang der Symphonie von Haydn bis Beethoven einzuhalten ist; von Mozart und Beethoven wären neben den Symphonien auch die Ouverturen vorzunehmen; wie überhaupt die Ouverturen der deutschen und einiger wenigen französischen Meister (die italienischen sind fast ohne Ausnahme schlecht) eine auch für's Clavier sehr dankbare Musikgattung sind. Wir müßen aber in dieser Beziehung verschiedene Bedingungen anfügen, ohne deren Erfüllung gerade dieser Zweig des Clavierspiels sogar nachtheilig wirkt. Erstlich, daß das Arrangement gut ist, was man einer Menge Bearbeitungen eben nicht nachsagen kann, denn diese Arrangirer sind oft jammervolle Fabrikarbeiter, Hand- und Geschmacks-

verderber. Um sodann Orchesterwerke auf dem Clavier gut darzustellen, ist es unumgänglich nöthig, daß man hie und da ein gutes Orchester hört; einem Schüler, dem dieses Bildungsmittel fremd geblieben, wird man den Mangel deutlich abfühlen, auch wenn er sonst begabt und fleißig ist. Noch weiter wird freilich kommen, wer außerdem in den Stand gesetzt wird, eine Partitur zu studiren. — Was aber vollständige Clavierauszüge von Opern und Oratorien betrifft, so muß der Clavierspieler, auch ohne selbst Sänger zu sein, durchaus lernen, die sämmtlichen Singstimmen — selbst wenn sie nicht alle durch's Clavier darzustellen wären — wenigstens mit zu hören, somit sie während des Spiels immer alle zugleich zu überschauen. Dies hat mehr Werth, als jene Clavierauszüge ohne Text, da irgend ein Schmierer alle Singstimmen in die Clavierstimme hineinlegt und brevi manu wegläßt, was man nicht bequem greifen kann. — Endlich gehört aber unter diejenige großartigere Musik, die das Clavier in seinem kleineren Format wiederzugeben berufen ist, auch die Orgelmusik. Einem tüchtigen Clavierspieler dürfen auch die Orgelfugen unsrer großen Meister nicht unbekannt bleiben.

Was endlich die Aufgabe des Claviers als Begleitungsinstrument betrifft, so will auch dieser Theil der Kunst besonders gelernt sein. Die Singstimme ebensosehr zu tragen und zu halten, als sich ihr bescheiden unterzuordnen, namentlich aber einen Chor zugleich zu beherrschen und doch ihn frei sich bewegen zu lassen; jeder Nuance nachzugeben und doch wo es nöthig ist, den oder die Sänger mit sich fortzureißen, auch am rechten Orte die Selbständigkeit der begleitenden Stimme (wie z. B. in Mozarts, in Webers Opernarien) geltend zu machen und doch den Gesang nirgends zuzudecken, bei etwa unsichern Stellen dem Sänger den gefährdeten Ton durch geeigneten Anschlag so zu suggeriren, daß die Hörer von der Gefahr nichts merken: das alles sind Tugenden, die man haben und, um sie zu haben, sich erwerben muß. Ein ganz anderes Stück Arbeit war freilich das Accompagnement dazumal, als man dem Clavierspieler von einer Arie, einem Concert 2c. immer bloß den bezifferten Baß vorlegte, und er nun harmonistische Kenntnis genug haben mußte, um die vollständigen Accorde und zwar in natürlicher, fließender Verbindung selbst beizufügen. — Anders ist die Stellung des Clavierspielers in dem Falle, wenn sein Instrument nicht begleitend, sondern als Hauptmitglied eines Ensembles von Instrumenten, also bald dominirend, bald accompagnirend, bald selbständig wie die andern mitwirkend auftritt. Wo man die Leute dazu hat, muß man diese Uebung nicht versäumen; in den Sonaten Mozarts und Beethovens für Clavier und Violine, sowie in den wunderbaren, aber bei jeder Execution wieder mehr fesselnden Sonaten Sebastian Bachs für diese beiden Instrumente; ferner in den Trio's von Haydn und Mozart, noch mehr in den überschwänglich schönen von Beethoven, sofort von Hummel, von Mendelssohn, von Schubert, von Fesca, dann in Quartetten, Quintetten, Septetten von diesen und andern Meistern besitzen wir einen kostbaren Schatz von Hausmusik, der noch dadurch vermehrt wird, daß auch größere Orchesterwerke, wie die Beethoven'schen Symphonien, sich gehörig arrangirt von solch einem Zusammenspiel ungemein wirksam darstellen lassen.

III. Es ist jedoch Zeit, daß wir noch die Grundzüge der Methodik des Clavierunterrichts selbst in Kürze beifügen.

1. Das Alter, in welchem der Clavierunterricht füglich anzufangen ist, setzen wir im Durchschnitt aufs 8.—9. Lebensjahr fest. Höher begabte Kinder beginnen freilich weit früher und die soll man auch so lange nicht hinhalten, sondern dem Trieb entgegenkommen, sobald er entschieden da ist; später aber, als um das angegebene Alter, erst anzufangen, bringt den Nachtheil mit sich, daß die Finger leicht schon zu steif sind, auch dem Schüler, der in andern Fächern immer stärker beschäftigt wird, dann die Mühe des ersten Anfangs schwerer fällt. Friedrich Wieck sagt überdies: „Das rein Mechanische soll zum größten Theil abgemacht werden im Murmelthierzustande des Menschen, nicht aber in den Jahren des Bewußtseins, wo man von Poesie und Begeisterung im Spiel schon zu sprechen weiß und sprechen muß."

2. Die Elementarkenntnisse — Unterschiede und Namen der Töne, Notirungsweise, Tonarten, Taktarten, Fingersatz, später der Unterschied der Tempi, die dynamischen Gegensätze und Uebergänge — diese Dinge sind im Grund immer dieselben, und es kommt dabei nicht etwa auf Erfindung eines neuen Lehrganges, desto mehr

auf die Lehrgabe des Lehrers an, diese Gegenstände dem Kinde vollkommen klar zu machen und dabei weder das Kind durch unaufhörliche Exercitien zur Ungeduld zu reizen, noch selbst die Geduld zu verlieren. Die Exercitien müßen durch melodiöse Clavierstücke unterbrochen und gleichsam belohnt werden, aber diese müßen immer so gewählt sein, daß sie zum Exercitium genau passen, d. h. die dort geübten Kräfte und gelernten Fertigkeiten zur Anwendung bringen lassen. Beides muß nebeneinander hergehen, so lange der Schüler noch Schüler ist; insbesondere das Scalaspielen darf eigentlich niemals ausgesetzt werden, sowie auch bei Gelegenheit schwierigerer Passagen auf die entsprechenden Uebungen zurückgegriffen, und in jeder Beziehung der Schüler gewöhnt werden muß, jede Stelle, die ihm Schwierigkeit macht, mit zäher Beharrlichkeit so lange zu wiederholen, bis er Meister über dieselbe wird. Wie sehr auch hierin das sittliche Moment der Bildung in das ästhetische hereinspielt, sei nur erinnert.

3. Wichtig ist von Anfang schon die Haltung der Hand; sie soll, wie die Clavierlehrer sagen, locker, d. h. vom Arm unabhängig und ruhig sein; die zweckmäßigste Haltung ist zugleich auch die graziöseste; es muß ein Genuß sein, dem Spieler auch nur zuzusehen. Man hat dazu mechanische Hülfsmittel erfunden, die aber zweifelhaften Nutzens sind. Der Anschlag muß ebenso von Anfang an sorgfältig gebildet werden, so daß nicht nur nichts verwischt, jeder Ton rund und deutlich wird, sondern daß sich der Finger auch früh diejenige Mannigfaltigkeit aneignet, durch welche allein ein ausdrucksvolles Spiel zu Stande kommt. Dieses selbst kann nur durch's Hören, nicht bloß von Clavier-, sondern auch anderer Vocal- und Instrumentalmusik, gelernt werden; von selbst kommt es nie, aber man muß auch ausdrücklich den Schüler darauf aufmerksam machen, ihn eine Stelle so und anders, mit und ohne den rechten Ausdruck hören und beides genau unterscheiden lassen. In dieser Beziehung ist großer Werth auf alle verzierenden Figuren (Doppelschlag, Triller ꝛc.) zu legen. — Gleichmäßige Uebung auch der linken Hand muß von Anfang Regel sein, zugleich aber auch darauf geachtet werden, daß die linke Hand den eigenthümlichen Anschlag, den ein kräftiger Baß verlangt, sich erringe. — Zu alle dem kommt viel auf die Beschaffenheit des Instruments an; ein zu schwerer Anschlag ist für den Anfänger so schädlich als ein zu leichter, daher derselbe lieber gleich an ein tüchtiges Pianoforte gesetzt werden sollte. Ebenso, — was sich eigentlich von selbst verstehen sollte, aber für viele sich nicht versteht, soll das Instrument immer rein gestimmt sein, um nicht das Ohr an Falsches zu gewöhnen. Man thut am besten, regelmäßig den Clavierstimmer kommen zu lassen, damit auch kleinere Weichungen früh beseitigt werden.

4. Vierhändiges Spiel ist überaus förderlich, aber nicht Kinder sollen zusammenspielen, sondern der Zögling und der Meister; am Meister muß das Kind ebenso sich halten, als von ihm fortgenommen werden; sein fester Baß beherrscht es und lehrt es Takt halten. Ebenso viel werth ist das Zusammenspiel in Duo's, Trio's, Quartetten. Anfangs ist der Schüler verblüfft von der ihn mächtig umwogenden Fluth der Töne, aber er wird bald lernen oben schwimmen; wird jenen musikalischen Gemeingeist gewinnen, von dem ein wohleingeübtes Trio oder Quartett, da die musikalischen Pulse aller gleich gehen, ein so schönes Bild gewährt.

5. Von Sebastian Bach ist bekannt, daß er seinen Schülern jedes Stück, wenn sie es einzuüben begannen, zuerst selber und zwar ganz, von Anfang bis zu Ende vorspielte, um ihnen vom Charakter und Gedankengang eine Totalanschauung zu geben. Jeder Lehrer, auch wenn er nicht Sebastian Bach ist, wird das praktisch finden.

6. Manche Lehrer wollen nichts auswendig spielen lassen; so können die Schüler, wo sie nicht ihren Notenpack bei sich haben, auch nichts produciren. Das ist immer das Zeichen eines mittelmäßigen Musikers; das wirkliche und gebildete Talent wird meist, wenn es ein Stück fertig spielen gelernt hat, dasselbe auch frei im Gedächtnisse haben; es ist viel werth, als Musiker sagen zu können: Omnia mea mecum porto. Dagegen ist der häufigen Neigung begabter Schüler mit aller Strenge zu steuern, daß sie, bevor sie nur recht gelesen haben, schon auswendig spielen wollen. Das giebt leicht jene Halbmusiker, die alles nachspielen und doch nichts spielen können; die jede Opernmelodie im Gehör behalten, aber sich dann einen schlechten Baß dazu machen und für jede ernstere Uebung verdorben sind.

7. Das Fortschreiten muß immer so geschehen, daß ein Stück befriedigend fertig und sicher geht, ehe an ein anderes gegangen wird. Eben deshalb aber darf die Wahl immer nur auf solche Stücke fallen, die der Schüler nach seinem jetzigen Standpunct bewältigen kann, die ihm zu thun geben, aber mit denen er durch Beharrlichkeit fertig wird.

8. Es giebt Clavierspieler, die schlechterdings nur Gedrucktes, nichts Geschriebenes spielen wollen. Das ist so verkehrt, daß wir sogar sagen: wer nicht selbst sich einige Musik schreibt, der wird nie sehr tief in ihre Geheimnisse eindringen. Das Notenschreiben ist dem rechten Musiker ein Genuß, denn er hört die Musik, indem er sie schreibt, und gewinnt einen Blick in die Structur eines Stücks, indem sich dasselbe vor ihm auf dem Papier aufbaut.

9. Das Pedal bleibt anfangs ganz ungebraucht; erst bei einiger Fertigkeit in ausdrucksvollem Spiel ist auch Anleitung zum Gebrauche desselben zu geben.

10. Phantasiren soll der Schüler nicht; es ist wenigstens zu ignoriren, außer wenn die Begabung eine eminente ist: dann aber soll er die Composition lernen, um seine Ideen nicht im Momente verdampfen zu lassen, sondern sie in Regel und Form zu fassen.

11. Eigene Uebungen zum Behufe des Vomblattespielens speciell vorzunehmen, ist überflüssig; hat der Schüler den Grad der Fertigkeit erlangt, daß seine Kräfte bereits über Musikstücke von mäßiger Schwierigkeit hinausreichen, dann wird er ohne besondern Befehl alle Sachen dieser Art vom Blatte spielen: die beste Uebung hierin ist das Zusammenspiel entweder zu 4 Händen oder mit andern Instrumenten. Es giebt zu jener Kunst keinen andern Weg als den der allgemeinen musikalischen Bildung, die nicht bloß die Finger fertig gebrauchen, auch nicht bloß die Notensysteme blitzschnell überschauen, sondern durch eine Art Divination den Gang der Gedanken des Componisten einigermaßen voraus ahnen lehrt.

Collaborator, s. Lehrer.

Collegialität, s. Lehrercollegium.

Comenius (Johann Amos) wurde am 28. März 1592 zu Comnia (daher Comenius) im südöstlichen Mähren geboren. Neuere Biographen, wie Fr. J. Zaubek, nennen als Geburtsort Ungarisch Brod. Sein eigentlicher Name ist völlig verschollen. C.'s Vater war ein Müller, starb aber wie die Mutter früh; erst im 16. Lebensjahre kam C. in eine lateinische Schule. 1612 bezog er, um zum Priesterstande sich vorzubereiten, die Gelehrtenschule Herborn in Nassau, später die Universität Heidelberg und kehrte 1614 in sein Vaterland zurück. 1616 wurde er ordinirt und kam 1618 als Prediger nach Fulnek in Mähren (südlich von Troppau), wo er zugleich die Direction der Schule übernahm. Bald brach die Zeit schwerer Prüfungen für ihn herein. Nach der unglücklichen Schlacht auf dem weißen Berge (8. Nov. 1620) wurde Fulnek 1621 von den Spaniern geplündert und C. fast seiner ganzen Habe, namentlich seiner Bibliothek und seiner Manuscripte, beraubt. Als im Jahre 1624 alle protestantischen Prediger aus den österreichischen Landen verwiesen wurden, verlor C. natürlich sein Amt, und lebte bald da bald dort im Verborgenen, bis er 1628 mit Tausenden von Glaubensgenossen völlig auswandern mußte und in Lissa in Polen einen neuen Wirkungskreis fand. Als er auf das Grenzgebirge kam, sah er sich noch einmal nach Mähren und Böhmen um, fiel mit seinen Brüdern auf die Kniee und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Wort nicht gar aus Mähren und Böhmen weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle.

Der Austritt des C. aus seinem engeren Vaterlande wurde für ihn bald zum Eintritt in eine mehr als europäische Berühmtheit. Er verdankte diese seinen pädagogischen Bemühungen, welche theils auf Erfindung einer besseren Methode des Schulunterrichtes, theils in höherem Stil auf Begründung wahrer Bildung der Menschheit überhaupt durch eine neue Construction der gesammten Wissenschaftslehre gerichtet waren.

In Lissa gab sich C. ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Correspondenz und veröffentlichte bereits 1631 sein erstes epochemachendes Werk, die Janua linguarum reserata, welches in zwölf

europäische und selbst mehrere morgenländische Sprachen übersetzt wurde. Die zahlreichen Verbindungen, welche ihm sein ausgebreiteter Ruf, und den Einfluß, welchen ihm sein Ansehen verschaffte, benutzte C. zugleich, um seinen bedrängten Glaubensgenossen reiche Unterstützungen zu verschaffen, wofür er aus Dankbarkeit auf einer Synode zu Lissa (1632) an die Stelle seines verstorbenen Schwiegervaters Cyrillus zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren consecrirt wurde. Im Jahre 1638 bereits ergieng von Schweden ein ehrenvoller Ruf an ihn, die Reform des dortigen Schulwesens zu übernehmen. Aber C. war von weiter aussehenden Plänen bewegt. Schon im Anfange seines Aufenthaltes zu Lissa hatte er sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk" (Raumer) entworfen, die Didactica magna s. Omnes omnia docendi artificium. Davon schickte er, nachdem er jenen Ruf abgelehnt, eine Uebersetzung nach Schweden, und zugleich einen Auszug nach England. Das Werk trug ihm solchen Ruhm ein, daß ihn 1641 das englische Parlament nach England, 1642 der französische König nach Frankreich und Oxenstierna nach Schweden berief, um eine zweckmäßige Reform des Unterrichts einzuleiten. Von Schweden nahm er den Antrag an, und verlegte deshalb zum Behuf seiner pädagogischen Arbeiten 1642 seinen Wohnsitz in die preußische Stadt Elbing. Als Frucht derselben erschien 1648 die Novissima linguarum methodus. Hiermit waren seine Ansichten über die Reform der Unterrichtsmethode im wesentlichen zum Abschluß gekommen.

Auch in seinem äußeren Leben nämlich war mit dem Jahre 1648 eine Epoche eingetreten. In Lissa war der erste Bischof der Brüdergemeinden gestorben und C. wurde an seiner Stelle zum „ältesten Bischof oder Praeses in Synodo" ernannt, was er denn auch bis zu seinem Tode blieb. Im Frühjahre 1650 folgte er noch einmal einem auswärtigen Rufe, dem des Fürsten Rakoczi nach Saros-Patak in Ungarn, um bei der Verbesserung des Schulwesens mit seinem Rathe behülflich zu sein, und hielt sich dort fast vier Jahre lang auf. Das bedeutendste Product seiner dortigen schriftstellerischen Thätigkeit ist der so berühmt gewordene Orbis pictus, welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg erschien. Im Juni 1654 kehrte C. nach Lissa zurück und blieb daselbst, bis 1656 die Polen das kurz vorher von den Schweden eroberte Lissa zerstörten und er sich zum zweitenmal all seiner Habe beraubt sah. So zu sagen nackt, wie er selbst sich ausdrückt, kam er nach Schlesien, dann nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, wo er zwei Monate lang krank lag, und fand endlich im August 1656 mit den Seinen einen ruhigen Aufenthalt in Amsterdam, wo er bis an sein Ende blieb, angesehen und selbst wegen des pecuniären Gewinns beneidet, welcher ihm durch Unterricht von Kindern aus reichen Familien zufiel. Er starb am 15. November 1681. Die bischöfliche Weihe hatte er auf seinen Schwiegersohn Peter Jablonsky übertragen; ihm folgte sein Sohn Daniel Ernst Jablonsky, später Hofprediger in Berlin, und dieser ist es, der „das Depositum der bischöflichen Ordination" im Jahre 1737 an den Grafen Zinzendorf übergeben hat, in dessen Brüdergemeinde ein Theil des Samens aufgieng, für dessen Erhaltung C. bei seiner Flucht aus Böhmen gebetet hatte.

C. war ein ungemein fruchtbarer Schriftsteller; Adelung zählt über 90 Schriften auf. Die Stellung, welche C. in der Geschichte der Pädagogik einnimmt, ist durchaus die eines Reformers, eines „Neuerers", wie Raumer ihn nennt. Die herrschende Pädagogik, welche er vorfand, kannte im ganzen kein Bildungsmittel, als die lateinische Sprache, kein Bildungsziel, als fertiges Sprechen und Schreiben dieser Sprache, kein Bildungsmaterial, als was die Lectüre der lateinischen Schriftsteller darbot, keine Unterrichtsmethode, als die mechanischen Auswendiglernens des Vorgesagten oder des Vorgelesenen. Zunächst hob C., wie es seit Luther nicht geschehen war, die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes als ein sehr wesentliches Stück der Erziehung hervor, rief demgemäß bereits das „gesunde Seele in gesundem Leib," welches nachher Locke zu seinem pädagogischen Symbolum machte, den Erziehern zu und drang auf luftige Schulräume und lustige Spielplätze. In Bezug auf den Unterricht forderte er vor allem neben und vor dem Lateinischen Berücksichtigung der Muttersprache, stellte als Bildungsziel die möglichst vollständige Bekanntschaft mit allem der menschlichen Erkenntnis sich Darbietenden dar, namentlich auch mit den Realien, und drang auf

eine naturgemäße, wahrhaft bildende Methode. Die Wichtigkeit der Realien hatte C. besonders durch Bacon von Verulam erkannt, und ganz in dem Sinne dieses seines Meisters fordert er auf, wie das Buch der Offenbarung, so auch das Buch der Natur von dem verhüllenden Wuste traditioneller Vorurtheile zu befreien, und ruft aus: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Frühern im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen; warum durch andere Lehrer als durch unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?" Das alles sind uns jetzt sehr geläufige Gedanken, aber sie waren das Ei des Columbus in einer Zeit, da man Mathematik nur aus Euklid, Geographie nur aus Mela, Naturgeschichte nur aus Plinius lernen zu können glaubte. Was die Methode des Sprachunterrichts anlangt, so bezeichnet er als die drei Hauptstücke seiner Methode den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell förderndе Verfahren bei seinem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Schon die Schuleinrichtung soll diesen Grundsätzen dienstbar sein. Für die Kinder bis zum 6. Jahre ist die Mutterschule. Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein. Mit dem 6. Jahre nimmt die deutsche Schule den Zögling auf. Eine solche Schule sollte in jeder Gemeinde sich befinden, damit alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden könnten. (Mit dem 12. Jahre folgt die lateinische Schule, für das 18. bis 24. Jahr die Academia). Hauptgrundsatz der Methode ist: Nicht ein unverstandenes Wort ohne die Sache, überhaupt kein unverstandenes Gedächtniswerk, sondern die Selbstthätigkeit des Schülers stets wach erhaltender Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. In allen Lehrbüchern sah C. darauf, daß das Wort allezeit dem klaren Begriff der Sache erst folge. Aber C.'s Realismus forderte, daß die Sache auch dem Schüler in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen trete. Aus dieser Forderung ist der Orbis pictus hervorgegangen. Was Himmel und Erde, Mensch und Thier, das gesammte menschliche Leben und Treiben, Glauben und Hoffen der kindlichen Anschauung und Vorstellung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtungen erläutert. In wie hohem Grade das Buch einem Zeitbedürfnis entgegenkam, beweist am besten die außerordentlich große Anzahl von Auflagen, welche es bis in die neueste Zeit, zuletzt freilich in stark modificirter Gestalt, erlebte. Niemeyer hat Basedow's Elementarwerk, dessen Gedanke allerdings an den des Orbis pictus sich anschloß, einen veredelten Orbis pictus genannt. Mit Unrecht, wenn dies mehr sagen will, als daß die Kupfer besser sind. Der Orbis pictus beschränkt sich eben darauf, bildlich darzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, concrete, anschaubare Ding. Die ausgeführten Compositionen des Elementarwerks dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Absurde. Vergl. auch d. Artikel Bilderbogen. Bilderbuch.

Was so sachgemäße und fruchtbare, wirklich pädagogische Gedanken, so scharfsinnige Beobachtungen und feine Winke und meist so taktvolle und zweckmäßige Ausführungen für jene Zeit bedeuten wollen, wird von selbst einleuchten. Einen ganz besonderen Werth aber erhalten des C.'s pädagogische Vorschläge dadurch, daß sie niemals als vereinzelte Einfälle auftreten, sondern Bestandtheile eines wohldurchdachten Systems bilden, und daß dieses System wiederum das Product einer umfassenden und im wesentlichen durchaus gesunden Gesammtanschauung der menschlichen Verhältnisse und pädagogischen Aufgaben ist, wie dieselbe unter dem Einflusse der realen pädagogischen Mächte sich bildete, welche im Evangelium, in der ernsten christlichen Zucht und Ordnung des Lebens in der Gemeinde und im eignen Hause wirksam sind. Dadurch unterscheidet sich C. sehr zu seinem Vortheile von seinem Zeitgenossen Ratich, und eben darauf mochte die Aeußerung des großen schwedischen Reichskanzlers sich beziehen, daß das, was C. aufstelle, besser gegründet zu sein scheine. Wenn Ratich mit seiner alleinseligmachenden Methode und seinen didaktischen Geheimmitteln, die er nur um schweres Geld bekannt machen wollte, an neuere pädagogische Adepten, wie

Jacotot, erinnert, so mahnt C. mehr an Pestalozzi, dessen innerstes Wesen ebenfalls von tiefer Religiosität und hingebender Liebe getragen war, und dessen Gedanken von der Mutterschule, von dem hohen Werthe der häuslichen, namentlich mütterlichen Erziehung, von dem Anschauungsunterrichte, von dem in stufenweisem stetigem Fortschritte neben dem Wissen auszubildenden Können, sämmtlich bei C. sich wiederfinden. Freilich konnte auch er dem Einflusse seiner Zeit sich nicht völlig entziehen; aber die drei didaktischen Grundforderungen des C.: Muttersprache, Realien und eine bildende Methode! blieben unvergessen, und, während sein ernster und tiefer Sinn an der späteren Abgötterei des pädagogischen Realismus unschuldig ist, dienten jene Forderungen dazu, ein allgemeineres Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben anzuregen, wie es die seitherige gewohnheitsmäßige Praxis nicht gekannt hatte und dessen Bewegung seitdem nicht wieder zum Stillstand gekommen ist.

Communalschulen, s. Confessionsschulen.

Complottiren, d. h. heimliches Sichverbinden zu einem verbotenen Zweck, insbesondere zum offenen oder hinterlistigen Widerstand gegen das Eingreifen der Disciplin, kommt sowohl in Schulen, als auch besonders unter den Zöglingen von Alumnaten der verschiedensten Art nicht selten vor. Durchbrechung drückender Schranken, Verschaffung untersagter Genüsse, Unterschleif bei Arbeiten sind die gewöhnlichsten Motive und Ableugnung der Mitwissenschaft nebst Versprechen der Geheimhaltung das gewöhnlichste Band eines Complotts von Schülern. Die Gemeinsamkeit eines gewagten Unternehmens und die Uebung praktischer Talente, denen die Schule nur allzuwenig erlaubten Spielraum bieten kann, geben der Sache oft einen romantischen Reiz, dem auch edlere Naturen nicht widerstehen. Heimliche Trinkgelage bilden wohl die häufigsten Veranlassungen.

Die gefährlichsten Complotte, welche feindselige Demonstrationen gegen die Erzieher oder gar offenen Bruch des Gehorsams bezwecken, sind Gott Lob! in Deutschland fast unerhört, um so gewöhnlicher aber in den militärisch organisirten Alumnaten Frankreichs. Herzloser Mechanismus der Disciplin, enge Einseitigkeit und Oede des Schullebens, Massenbehandlung und Ignorirung der natürlichen Ansprüche verschiedener Altersstufen und Charaktere befördern das Entstehen von Complotten; liebevolles Eingehen auf die Persönlichkeit, Verstattung und Anregung ästhetisch und moralisch fördernder Privatbeschäftigungen, überhaupt individualisirende Behandlung wird am sichersten vorbeugen. Bei der Entdeckung eines Complottes ist große Strenge unvermeidlich. Sie treffe wo möglich die Anstifter, oder überhaupt einzelne, die sich durch Roheit, Trotz, Verletzung der Pietät kenntlich machen. Es ist nicht nur politisch, sondern auch moralisch richtig, dem Complott gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichsam dividirt wird, zu negiren und jeden einzelnen für die ganze Größe seines Vergehens so bestimmt verantwortlich zu machen, daß er sich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitschuldige aus anderweitigen Rücksichten Gnade geübt wird. Die Untersuchung sei daher auch nicht zu inquisitorisch; man ergänze lieber die Grundlage des Urtheils durch die Kenntnis des anderweitigen Betragens der Betheiligten und lasse den Gedanken nicht aufkommen, als könne die vorwiegende Bestrafung einzelner nur dann stattfinden, wenn diesen die Urheberschaft juristisch nachgewiesen werde. Solidarische Behandlung muß zwar ausnahmsweise, z. B. für neue Lehrer, denen die Individualitäten noch unbekannt sind, trotz aller Uebelstände, selbst in Fällen, wo ein eigentliches Complott nicht vorliegt, gestattet werden; darf als Regel aber nur für so bösartige Fälle gelten, daß außer der Auflösung einer Classe oder Schule, oder massenhafter Verweisung kein Heil mehr zu finden ist. Auch hiefür ist Frankreich der classische Boden.

Concentration des Unterrichts. Concentrisch nennt der Mathematiker Kreise von verschiedener Größe, welche einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben, von denen also der kleinere gleichsam den Kern bildet, um welchen sich die größeren rings in gleicher Breite herum erstrecken. Concentration ist somit eine solche Beziehung verschiedener Gegenstände zu einander, daß sie einen gemeinschaftlichen Mittelpunct haben. Spricht man daher von Concentration des Unterrichts, so kann darunter nur eine solche Unterrichtsweise verstanden werden, nach welcher die Schule einen Kern hat, um den sich der Unterrichtsstoff extensiv so anlagere, daß er nie seine Beziehungen zu

diesem Kerne verliere. Soweit ist auch in der That das Bild und seine Anwendung vollkommen berechtigt. Jede Schule muß nach Einheit im Zwecke sowohl, als soviel möglich in den Mitteln zu Erreichung dieses Zweckes streben, und die Verschiedenheit der Schulen beruht bloß auf der Verschiedenheit ihrer Zwecke, ihr Organismus aber ist — diesen Zweck vorausgesetzt — wesentlich auf dasselbe Princip gegründet, auf das genannte Streben nach Einheit. Aber jedes Gleichnis hinkt. Das Verkennen dieser Wahrheit, und die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichts, habe man nicht ein Bild, sondern einen Begriff, hat nicht selten zu den gröbsten Verirrungen geführt. Man hat Lesebücher geschaffen, durch welche im deutschen Sprachunterrichte, oder im Unterrichte in einer fremden Sprache, zugleich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirthschaft gelehrt werden sollte, so daß der Schüler am Schlusse einer Lection kaum wußte, ob er in derselben Deutsch, Französisch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe, in der That der beste Weg zur Zersplitterung des Unterrichts statt zu seiner Concentration. Man hat, um den Religionsunterricht als Kern alles Unterrichts consequent erscheinen zu lassen, verlangt, der Rechenunterricht solle seinen Stoff aus der Bibel wählen, und dadurch den Zweck dem Mittel zum Opfer gebracht. Beispiele dieser Art ließen sich noch manche aufzählen.

Bei der Wichtigkeit der Sache für den ganzen Organismus ist es daher von Werth, daß wir genau ins Auge fassen, wie weit das Bild der Concentration zur Anwendung auf die Schule im allgemeinen berechtigt ist.

Concentration findet zunächst bei der Schule statt in Beziehung auf ihren Zweck. Wir haben verschiedene Schulen, humanistische, realistische und Volksschulen. Diese organische Trennung ist für sämmtliche Schulen ein Vortheil, da sie ihren Zweck um so schärfer ins Auge fassen, und um so consequenter die richtige Wahl der Mittel erstreben können. Es ist daher eine Versündigung an der Jugend, wenn man selbst auf der Stufe noch, wo die Vorbereitung auf die künftige Berufsart in ihre Rechte eintreten soll, den Plan einer Schule so einrichtet, daß alle Schüler, welches auch ihr künftiger Beruf sein möge, in ihr die erforderliche Vorbildung finden sollen, und es entstehen dadurch Lectionsplane, die so bunt aussehen, wie die Speisekarte von einem Gasthof ersten Rangs. Was vermag eine Schule zu leisten, welche statt einen einzigen Zweck zu verfolgen, allen gerecht werden will? Es muß daher entschieden ausgesprochen werden, daß das Streben nach allseitiger Schulausbildung nur soweit berechtigt ist, als dies nicht auf Kosten des besondern Zweckes geschieht, durch welchen jede Gattung von Schulen zu einer von andern specifisch verschiedenen wird.

Die Concentration bezieht sich aber nicht bloß auf den Zweck der Schule, sondern auch auf die Mittel zu demselben. Diese sind zunächst die Unterrichtsstoffe. Da die Aufgabe jeder Schule zunächst Vorbereitung ist — nicht auf einen besondern Beruf, aber auf eine besondere Berufsgattung, dann aber Ausstattung des Schülers mit den nöthigen Mitteln, um sich soweit möglich allgemeine Bildung erwerben zu können, so müßen die Unterrichtsstoffe so für diesen Zweck gewählt werden, daß diejenigen den Kern des Unterrichts bilden, welche für den Zweck der Schule am nöthigsten und unentbehrlichsten erscheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer sind; diejenigen aber gänzlich ausgeschlossen bleiben, welche dem Zwecke der besondern Schule ferne bleiben, wenn sie auch an sich nützlich sind, und vielleicht in einer andern Schule in den Vordergrund treten. Denn nur Vereinfachung der Lectionsplane führt zur wahren Concentration des Unterrichts; wer alles schon in der Schule lehren will, was dem Menschen zu wissen nützlich ist, zersplittert die Kräfte und möge als Motto über seinen Lectionsplan nur das bekannte Sprüchlein schreiben: in allem etwas, im ganzen nichts. Natürlich was seiner Natur nach nur durch Zwang zusammengebracht werden kann, wird besser auseinander gehalten. So z. B. Sprachen und Mathematik. Aber Fächer, welche in natürlichen Beziehungen zu einander stehen, wie z. B. Geschichte und Geographie, müßen auch ausdrücklich auf einander bezogen werden, um im Geiste des Schülers sich zu assimiliren.

Die Concentration zeigt sich aber außerdem bei jedem einzelnen Stoffe an und für sich. Jeder Stoff selbst hat wieder einen Kern, um welchen sich in immer weitern Kreisen seine einzelnen Theile anlagern, und der Unterricht jedes Lehrfaches hat dar-

nach zu streben, nicht daß er möglichst extensiv, vielmehr daß er intensiv werde. Wenn ein Unterrichtsstoff nur dadurch wahrhaftes geistiges Eigenthum wird, daß er nicht bloß Wissen, sondern vorzugsweise Können ist, so kann der Ruhm und die Aufgabe der Schule nicht darin liegen, daß dem Schüler möglichst viel Stoff gegeben werde, sondern daß der gegebene Stoff ihm zu eigen und gleichsam zu einem Werkzeuge werde, mit dem er etwas verrichten kann; nicht darin z. B., daß er in der Mathematik zu den höchsten Höhen geführt werde, sondern daß er den Kreis, in welchem er sich für seine künftige Berufsbildung bewegen muß, nicht überschreite, innerhalb desselben aber so heimisch sich fühlen lerne, daß ihm bei keinem Lehrsatze die praktische Anwendbarkeit fremd bleibe. Eine richtige Anwendung der Concentration fordert allerdings gerade hier von manchem Lehrer eine nicht geringe Selbstverleugnung, da mancher so gar geneigt ist, seinen Ruhm darin zu finden, daß er seine Schüler möglichst weit gebracht habe, und da zuweilen selbst Behörden, wie ohnehin das Publicum den Stand einer Schule mehr nach der Extensität als der Intensität des Unterrichts beurtheilen.

Concentration oder Zersplitterung ist aber auch noch möglich in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe. Welches Resultat würde wohl der Industrielle zu Tage fördern, wenn er von Stunde zu Stunde das begonnene Geschäft verlassen und zu einem neuen oft ganz heterogenen überspringen wollte? Solchen desultorischen Unterricht aber muthet man dem Knaben in der Schule gar häufig zu, wenn man ein ganzes Durcheinander von Fächern auf einander folgen läßt, die lediglich in keinem inneren Zusammenhang mit einander stehen. Wenn es gleich nicht zu verkennen ist, daß die Thätigkeit des Geistes einer Abwechslung bedarf, und daß ein allzulanges Verweilen bei dem nämlichen Stoffe endlich eine Abstumpfung bewirken muß, während die wahre Erholung und das wahre Ausruhen von einer anstrengenden Thätigkeit nicht im Nichtsthun, sondern in dem Wechsel der Arbeit beruht, so darf dieser Wechsel doch nicht soweit gehen, daß keine Vertiefung in einen Unterrichtsstoff mehr möglich ist. Vor allem sollten die Hauptfächer, die den oben bezeichneten Kern des Unterrichts bilden, so gelehrt werden, daß der Schüler sich in den Stoff vertiefen kann.

Endlich aber muß noch auf einen Hauptpunct für die Concentration des Unterrichts hingewiesen werden, nämlich die Concentration in der Person des Lehrers, worüber hier wenigstens die aus unserem Gesichtspuncte sich ergebenden Folgerungen zur Sprache kommen müßen. Die oben geforderten innigen Beziehungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander können unmöglich, wenigstens nicht in ihrem vollen Maße verwirklicht werden, wenn sie in den Händen verschiedener Lehrer sind, selbst wenn diese, wie dies nicht immer der Fall ist, mit einander in ein genaueres Vernehmen treten. Die principielle Durchführung der Concentration des Unterrichts fordert zunächst vorherrschend Classen- nicht Fachlehrersystem, soweit die Fächer wirklich zusammenhängen, also möglichste Vereinigung der sogenannten ethischen Fächer in einer einzigen Person, und ebenso wieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Sie fordert aber ebenso Vermeidung des öftern Wechsels der Person des Lehrers für das gleiche Fach, also möglichste Vermeidung des Uebelstandes, daß der Schüler mit dem Vorrücken in einen höheren Jahrescurs für das bisher getriebene Lehrfach einen neuen Lehrer bekomme, was manchmal ziemlich gleichwirkend ist mit der Uebersiedlung in eine ganz neue Schule. Weiteres siehe in dem Artikel über das Classen- und Fachlehrersystem.

Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Ueber diesen Gegenstand ist in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Aufsätzen und Büchern erschienen. Alle sind darüber einverstanden, daß das Centrum nur das Subject, der Schüler, sein könne und erst durch die Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf ihn und durch die Wirkung, welche ihr wechselseitiges Ineinandergreifen auf die geistige Entwicklung und Gestaltung entfalten soll, eine Concentration zu Stande komme. Der Unterricht muß demnach so gestaltet werden, daß alle Lehrfächer auf den einen Punct, die centrale Fassung der Persönlichkeit, hinarbeiten und alle so in einander greifen, daß sie von den verschiedensten Seiten auf das Individuum nach dem einen Ziele hin einwirken. Um nun eine solche Centralisation der Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen, müßen zunächst die Gesichtspuncte, welche für die Auswahl des Stoffes

maßgebend sind, festgestellt werden. Die Volksschule hat als Bildungselemente festzuhalten 1) das Religiöse, 2) das Nationale, 3) das Naturkundliche und 4) das Technische. Diese sind aber nicht von gleicher Berechtigung; es kann nur eins von ihnen das specifisch menschenbildende sein. Was ist nun das Ursprüngliche, Wurzelhafte, über das man nicht hinausgehen kann, innerhalb dessen man sich in jeder Art und auf jeder Stufe des menschlichen Bildungsprocesses bewegen muß? Das ist die Gemeinschaft mit Gott. Das religiöse Element muß in der Gesammtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende sein. Daraus jedoch, daß der ganze Unterricht ein christliches Gepräge tragen oder erhalten soll, folgt durchaus nicht, daß der weltkundliche Unterricht, um ihm einen religiösen Charakter zu geben, ausschließlich an die Schrift anzuschließen sei. Es versteht sich von selbst, daß man, um die heilige Geschichte anschaulich zu machen, eine Menge von geographischen, naturkundlichen, geschichtlichen Kenntnissen bedarf. Aber die Natur ist auch selbst unmittelbar als Offenbarung Gottes zu betrachten, und es liegt gar kein Grund vor, der Naturkunde ihre Selbständigkeit zu nehmen und sie entweder in aphoristischen Belehrungen an die Bibel anzuschließen oder auf dem Schulplane bestimmte Stunden für einen Cursus biblischer Naturkunde anzusetzen. Lehrt man die Naturkunde nur als eine biblische, so hebt man sie aus dem heimatlichen Boden heraus und überträgt sie auf einen Boden, auf dem sie die Kinder nicht schauen; es ist aber gerade um des christlichen Gesichtspunctes willen unerläßlich, die Natur um uns her in der Weise anschauen zu lernen, daß alle Dinge Fingerzeige auf den Herrn werden. Daher soll man nicht die Naturkunde in die Schrift, sondern die Schrift vielmehr in die Naturkunde hineintragen, so daß einzelne Schriftworte die höheren Beziehungen der Dinge andeuten und die ganze Auffassung eine durch den Geist der Schrift verklärte sei. Dabei ist freilich wohl zu beachten, daß die naturkundlichen Gegenstände nicht isolirt, so zu sagen bodenlos auftreten dürfen, sondern daß sie in denselben Umgebungen vorgeführt werden, in denen sie dem Kinde im Leben erscheinen. Sie haben ja zum Hintergrunde das Leben in Kirche, Haus und Natur; das sind die Lebenskreise, in denen sich das Leben des Kindes bewegt; und der Jahreslauf mit den christlichen Festen und Jahreszeiten ist der Rahmen, in welchem die Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Haus, Natur und Kirche den Kindern nahe gebracht werden müßen.

Es bildet hiernach der naturkundliche Stoff 1) für die Heimat ein Stück des nationalen Elementes, welches, indem es die Geschichte und Geographie des engeren und weiteren Vaterlandes umfaßt, an den naturgeschichtlichen Beschreibungen eine lebensvolle Grundlage, namentlich für die Landeskunde, zugleich aber auch für die geschichtlichen Erzählungen erhält; es muß aber dasselbe in Geist und Auffassung überall vom religiösen Elemente durchdrungen sein und so der christlichen Anschauung auch im Gebiete der Vaterlandskunde Bahn brechen. 2) Soweit Naturkundliches über die Grenzen des Vaterlandes hinaus noch eine Berechtigung in der Volksschule findet, liefert es auf geographischer Grundlage einen wesentlichen Bestandtheil der Landschaftsbilder, welche in Auswahl und Gestaltung u. a. besonders auch den Zweck haben, das Verständnis der Geschichte der evangelischen Mission vorzubereiten.

Sonach können Naturkunde, Geographie und Geschichte, wo die Zeit zu gesonderter Behandlung mangelt, auf der obern Stufe der Volksschule ein geordnetes Ganze und durch Combination und Concentration nur einen Gegenstand bilden, dem die für die Realien oder Weltkunde wöchentlich bestimmte Stundenzahl zugewendet wird. Auch der Sprachunterricht gehört zum nationalen Elemente; daher sind die literarischen Stoffe, die geeignet sind, im Verhältnisse des Menschen zum Vaterlande, wie zu Gott und zur Natur eine wirksame Saite anzuschlagen, mit den weltkundlichen Stoffen zu verweben; dagegen ist der systematische Sprachunterricht, in welcher Form er auch ertheilt wird, von der Volksschule ausgeschlossen; Verständnis und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke bilden die Aufgabe, welche an dem gesammten sachlichen Unterrichte zu erzielen ist. Aller Unterricht ist Sprachunterricht.

Sonach gestaltet sich der Volksschulunterricht so, daß man 1) zwei Hauptunterrichtsgegenstände zu unterscheiden hat: a. den Religionsunterricht, der auf der Unter- und Mittelstufe sein Centrum in der bibl. Geschichte, auf der Oberstufe darin

hat, daß der im Bibelunterrichte gewonnene Stoff und das erlangte Verständnis auf Katechismus und Lied und umgekehrt von diesen auf jenen übertragen und verwandt wird; d. den vereinigten Sach- und Sprachunterricht, welcher auf der Unter- und Mittelstufe den Stoff für Anschauungsunterricht und Heimatskunde, auf der Oberstufe die weltkundlichen Stoffe in sich vereinigt und zwar so, daß die literarischen Sachen überall an passender Stelle einzulegen sind.

Mit diesen beiden sachlichen Gegenständen, von denen der zweite in Stoff und Gestaltung durch den ersten, den religiösen, beherrscht wird, werden die Gegenstände der Uebung: Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen verbunden. Auf der untern und mittlern Stufe wird im Religionsunterrichte in der bibl. Geschichte und im Gesangbuche, auf der oberen in letzterem und in der Bibel gelesen; das Schreiben wird so betrieben, daß mit dem Schönschreiben das orthographische und später auch das stilistische gefördert wird; zu Aufsätzen werden daher mit Ausschluß der geschäftlichen nur Stoffe verwandt, wie sie der sachliche Unterricht zuführt. Der Gesang schließt sich an den Religionsunterricht dadurch an, daß die Melodieen zu den gelernten Versen und Liedern in der Gesangstunde eingeübt werden; durch das Volkslied ist er mit dem vereinigten Sach- und Sprachunterrichte verbunden, welcher die Texte zu den zu übenden Volksmelodieen liefert. Derselbe kann auch den Stoff für die Zeichenübungen auf allen Stufen abgeben.

Das Rechnen kann in den Dienst des weltkundlichen Unterrichts genommen werden; dabei sind die sachlichen Kenntnisse über Maße, Münzen, Gewichte, Arbeitslohn, Zeit, Zins u. dergl., welche der Rechenunterricht zuführen soll, nicht zu übersehen.

Die Unterrichtsgegenstände, welche in Beziehung zu einander stehen, sind der Zeit nach so zu legen, daß die ihnen gewidmeten Stunden auf einander folgen, oder sich doch nahe liegen.

Wenn man den Unterricht nach christlichem Princip ordnet, so wird dadurch allerdings viel „Unberechtigtes, Ueberflüssiges und Irreführendes ausgeschieden;" aber dennoch ist auch dabei immer noch nöthig, das Augenmerk darauf zu richten, daß der Stoff so vereinfacht und beschränkt wird, daß dadurch eine vollständige Aneignung und sicheres Können ermöglicht wird.

In Betreff des Specielleren muß auf die Artikel, welche den Schulplan, die einzelnen Unterrichtsgegenstände und das Lesebuch betreffen, verwiesen werden.

Conduitenlisten, s. Zeugnisse.

Conferenzprotokoll, s. Schulacten.

Confessions- und Communalschulen. Dem unmittelbaren Wortsinne nach sind Communalschulen die von den Gemeinden kraft gesetzlicher Verpflichtung errichteten und unterhaltenen Volksschulen im Unterschied von den örtlichen Privatunterrichtsanstalten. Es wird jedoch dieses Wort vielfach angewendet, um den Confessionsschulen gegenübergestellt zu werden, und nimmt dann eine andere und specielle Bedeutung an, indem es solche Schulen bezeichnet, die in ihrer Einrichtung von dem Confessionellen absehen und entweder das religiöse Element überhaupt ausschließen, oder der Religion, so wie sie in geschichtlicher Gestalt und Besonderung hervortritt, eine Stelle im Organismus des Unterrichts und der Erziehung versagen, sei es in der Weise, daß den Eltern überlassen bleibt, für den confessionellen Unterricht ihrer Kinder sonstwie zu sorgen, oder daß den Seelsorgern gewiße Stunden eingeräumt werden, worin sie ihre Angehörigen confessionell unterweisen können. In letzterem Falle ist das Religiöse obzwar in beschränkter Weise neben die organische Schuleinrichtung gestellt, im anderen Fall außerhalb derselben. — Von Communalschulen in diesem Sinne unterscheidet man bisweilen die sogen. Simultanschulen in der Art, daß diese zwar von Kindern verschiedener Confessionen besucht werden, dabei aber das confessionelle Moment durch gewiße Rechte schützen, wie z. B. Wechsel oder Mischung der den verschiedenen Bekenntnissen zugehörigen Lehrer. — Unter Confessionsschule dagegen versteht man eine solche, in welcher das Bekenntnis der Schulgemeinde nicht nur dasjenige des Lehrers bedingt, sondern auch bestimmend auf den Gehalt und die Art des Unterrichts und der Erziehung einwirkt. „Vorhof der Kirche" nennen alte Schulordnungen den Ort, wo die Kinder des Volks in den Elementen unter-

richtet werden, eine Bezeichnung, welche bei den erweiterten Ansprüchen des Lebens an die Schule allerdings den Begriff dieser nicht mehr deckt, aber auch der jetzigen Volksschule einen wichtigen Theil ihrer Bestimmung vor Augen zu halten dienen kann.

Was nun die Bedeutung und den Werth der beiderlei in der Aufschrift dieses Artikels bezeichneten Arten von Schulen betrifft, so sprechen wir uns im Princip entschieden für die Confessionsschule aus, unter der Bedingung jedoch, daß die nothwendigen Voraussetzungen für dieselbe thatsächlich vorhanden seien und das wirkliche Bedürfnis nicht einen in der Gerechtigkeit begründeten Widerspruch entgegensetze.

Die Schule, dieses Mittelglied zwischen Familie und Gesellschaft in Staat und Kirche, das erste und einflußreiche Stadium auf dem Wege von jener in diese, soll der Familie unterrichtend und erziehend zur Seite stehen und für das Leben in der Gesellschaft vorbereitend wirken; folglich gebührt ihr auch, diejenige Religion zu pflegen, welche in der Familie und in der Gesellschaft ihr concretes Dasein hat, und ihr verwehren confessionell zu sein, hieße ihr einen wesentlichen Theil ihres natürlichen Berufes und zwar zugleich auf Kosten eben jener Lebenskreise schmälern, entziehen. Es handelt sich freilich bei diesem Streit in unsern Tagen eigentlich nur um die Volksschule, da die höheren Lehranstalten in ihrer überwiegenden Anzahl ihres früheren confessionellen Charakters entkleidet sind; die Volksschule aber ist für die meisten ihrer Schüler die einzige Anstalt, worin sie wirklich lernen, mit deren Abschluß sich bei ihnen der Regel nach das eigentliche Schullernen abschließt; was sie hier gelernt, begleitet sie durch das Leben, ist hauptsächlich ihre geistige Aussteuer, gewährt ihnen die Anknüpfung an diejenigen Bildungsmittel, welche Erfahrung und Beruf ihnen später darbieten. Werden sie im Laufe ihrer Schulzeit in der religiösen Unterweisung verkürzt, so stehen ihnen überdies auch nicht diejenigen Mittel zu Gebot, durch welche ein sonst Gebildeter hernach Ersatz für das an ihm Versäumte zu finden vermag; und woher überhaupt dem Volksschüler eine tiefer gründende ideale Richtung des Gemüthes kommen soll, wenn sie nicht aus der Religion ihm zukommt, ist nicht zu finden.

Ganz speciell aber ist der religiöse Schulunterricht ein Bedürfnis des evangelischen Kindes. Die Kirche des Worts erbaut und baut sich in Verständnis und Erkenntnis des Worts; so müßen ihre Kinder mit religiösen Kenntnissen ausgestattet, es müßen ihnen die biblischen Geschichten, die Hauptsprüche aus der Bibel, die grundlegenden Lehren des Evangeliums für Glauben und Leben eingeprägt, der Liederschatz der Kirche muß vor ihnen aufgethan werden zur Erbauung, sie müßen lernen einstimmen in den Lobgesang der Gemeinde. Die katholische Kirche mit ihrem zugleich die Sinne ansprechenden Cultus, mit ihren Uebungen, in welche bereits die Kleinen eingeführt, womit ihre Angehörigen fortgesetzt in Anspruch genommen werden, erzeugt ganz naturgemäß eine gewiße religiöse Angewöhnung, die sich mit den Vorstellungen und Gemüthsrichtungen verflicht und so schon das katholische Volk kirchlich zusammenhält. Man lehrt in dieser Kirche allerdings auch fleißig Religion, aber die Religion hat zugleich am Cultus eine Stütze, welche auch die weniger Geschulten trägt. Bei uns ist das Gemüth mit seinen Bedürfnissen vorwiegend auf das in die religiöse Erkenntnis Aufgenommene gestellt, und dem Religionsunterricht, so wie wir ihn nöthig haben, den Eingang in unsere Schulen versperren, müßte zu einer wesentlichen Beschädigung der Kirche, d. h. der Gemeinden, ihres religiösen, sittlichen, ihres idealen Lebens führen. Der religiös ununterrichtete Protestant steht religiös ärmer und unsicherer in der Welt, als der Angehörige irgend einer andern in Cultus und Verfassung schon den natürlichen Menschen mehr tragenden und leitenden Kirche. Für unsere evangelische Kirche, das muß man sich mit aller Klarheit vergegenwärtigen, ist der evangelische Religionsunterricht in der Volksschule in besonderem Maße Bedürfnis; dieses Bedürfnis zu bestreiten mag wohl denen leicht werden, welche etwa meinen, nur die Pfarrer haben ein Interesse für ihre Confession, und nicht einsehen, wie es schon im allgemeinen Interesse der Gesellschaft liegt, daß jeder einzelne einen festen religiösen Halt habe.

Von diesem Gesichtspuncte aus beurtheilt muß das Verlangen nach allgemeiner Verwandlung der Confessions- in Communalschulen als ein unpsychologisches, dem Wesen der Religion wie der menschlichen Natur widersprechendes bezeichnet werden, davon vor der Hand ganz abgesehen, ob hiedurch nicht positive Rechte bedroht werden. Und wie merkwürdig: katholischerseits tritt das Verlangen nach eigenen katholischen Universitäten und zwar in Frankreich bereits mit vielem Erfolg auf, da soll die Wissenschaft der Philosophie, der Geschichte, des Rechts, sogar der Medicin confessionell, es sollen Jünglinge, angehende Männer in ihrem Studium kirchlich gegängelt werden, während man in protestantischen Kreisen nach Beseitigung der Religion aus denjenigen Unterrichtsanstalten, welche sich den im Denken erst aufwachenden Schülern widmen, mit Emphase rufen hört. Solche Erscheinungen, wie die weitgreifende der ultramontanen Richtung in der katholischen Kirche, sollten doch auf anderer Seite nicht bloß Verwundern oder Beklagen hervorrufen, sondern zu tieferer Einsicht in die sociale Bedeutung der Religion, selbst der nach unserer Ueberzeugung auf irrigen Wegen gehenden Religion führen, und wenn wir als Kirche eine politische Macht nicht anstreben, so müßen wir um so entschiedener für denjenigen legitimen Einfluß der Religion auf die Bildung unserer Jugend einstehen, welcher jene im Leben als eine Gewissensmacht zur Geltung bringt.

Principiell also wird man für die Volksschule den confessionellen Charakter in Anspruch nehmen müßen, und zwar unter allen Umständen da, wo die Gemeinde in einem kirchlich ungemischten Stande sich befindet. Auch wenn in der Gemeinde einzelne Dissidenten vorhanden sind, kann dies die große Mehrheit nicht veranlassen, um einer verschwindend kleinen Minderheit willen ihr Schulwesen in seinem Centrum zu alteriren. Indessen haben schon die großen politischen Veränderungen infolge der napoleonischen Kriege seit dem Anfang des Jahrhunderts das confessionelle Zahlenverhältnis in manchen Gemeinden erheblich verändert, und noch mehr tritt diese Veränderung als Folge der allgemeinen Freizügigkeit im deutschen Reiche ein. Nicht bloß den großen Städten, selbst einfacheren Orten, vornehmlich wo sich Fabriken etablirten, strömen Fremde zu, und der gewachsene Boden der Gemeinden, wenn dies Bild erlaubt ist, wird durch Angeschwemmtes erweitert oder überdeckt. Solche Umstellungen der ursprünglichen Verhältnisse fordern nicht nur um der Gerechtigkeit willen, sondern zugleich aus pädagogischen und religiösen Gründen Berücksichtigung der Dissidenten bei der Einrichtung der Lectionspläne, bei Ertheilung des Unterrichts und zwar nicht bloß des religiösen, sondern auch eines jeden solchen, der mit der Religion in näherer Beziehung steht. Die Confessionsschule muß den Kindern der Dissidenten eine bequeme Zeit für den Besuch des Unterrichts durch ihren Seelsorger oder letzterem zur Ertheilung desselben in der Schule selbst Zeit und Raum gewähren. Die Lehrer aber sind schon moralisch verpflichtet, die Religion des Hauses bei ihren Schülern zu respectiren, können sogar derselben in einer Hinsicht Vorschub leisten, indem sie z. B. deren religiöse Memorirübungen, soweit dies überhaupt thunlich erscheint und gewünscht wird, leiten helfen, wie solches ohne Zweifel nicht bloß in unsern württembergischen Schulen geschieht. Man hat hiebei von der Natur der Volksschule auszugehen so wie sie in Deutschland aller Orten besteht — als einer Anstalt, welche jedes Kind, das nicht sonst genügenden Unterricht erhält, besuchen **muß**. Muthet die Schule dem Hause zu, seine Kinder zu schicken, dann verlangt das Haus mit Recht, daß man seine Religion in der Schule achte. Der wirklich religiöse und humane Lehrer wird dies selbst ohne gesetzliche Vorschrift thun, aber man wird ihn auch dahin instruiren, wird in einem Lande von gemischter Bevölkerung schon bei der Heranbildung der Lehrer diesen Gesichtspunct der Gerechtigkeit und Humanität im Auge behalten, dagegen solche Lehrkräfte, welche Neigung zur Proselytenmacherei zeigen, desto schärfer überwachen, nöthigenfalls ihnen gewiß die Volksschule ganz verschließen.

Manche glauben freilich den Raum für die Humanität in der Schule dadurch zu sichern, daß sie dem Confessionellen den Raum darin überhaupt versagen; allein ehe zu einem so radicalen Mittel geschritten wird, ist es gerathener, die Humanität innerhalb der Confession selbst zu pflegen; eine besondere Pflicht der Schul- und Staatsregierungen aber ist es, mit aller Entschiedenheit dem intoleranten, bornirten Confessionalismus jeder Art entgegenzutreten, namentlich auch in den Lehrerbildungs-

anstalten dafür Sorge zu tragen, daß die Pflege der Religion von den Auswüchsen geist- und herzloser Unduldsamkeit frei gehalten werde.*)

Hiemit allein ist es jedoch nicht gethan. Recht und Gewissen der Dissentirenden haben auch Anspruch auf weitergehende positive Normirungen zu Gunsten ihrer Sonderreligion. Daher denn auch in den Schulgesetzgebungen den Angehörigen der Minderheit freigestellt wird, entweder ihre Kinder in eine benachbarte Confessionsschule zu schicken, oder am Orte selbst eine Confessionsschule zu errichten. So berücksichtigt z. B. das Württembergische Volksschulgesetz von 1836 die Confessionsverhältnisse, indem es der Minderzahl die Wahl läßt, ihre Kinder in eine bis zu einer Stunde und, falls Gesundheit und Schulzweck es erlauben, auch noch weiter entfernte Confessionsschule zu schicken, indem es ferner jenen nicht nur erlaubt, entweder für sich oder in Verbindung mit benachbarten Confessionsverwandten aus eigenen Mitteln eine Schule für sich zu errichten, sondern die bürgerliche Gemeinde auch verpflichtet, da wo die Minderzahl wenigstens sechzig steuerpflichtige Familien begreift, auf den Wunsch der Mehrheit der Betheiligten eine eigene Volksschule ihrer Confession aus örtlichen Mitteln zu errichten und zu unterhalten. Thatsächlich geschieht übrigens auch mehr als das Gesetz verlangt, und es werden aus Gemeindemitteln einzelne Confessionsschulen unterstützt, welche einen Anspruch hierauf an sich nicht haben. Aehnliches in andern Territorien.

Man wird die württembergische Norm als ein Paradigma von rücksichtsvoller Schulgesetzgebung aus der Periode zwischen dem Anfang und der Mitte des Jahrhunderts betrachten dürfen. Ihre Principien sind Aufrechthaltung des Bestehenden hinsichtlich des Bekenntnisses, Wahrung der Gewissensfreiheit bei den Minderheiten, Begünstigung der Errichtung von Confessionsschulen unter billiger Berücksichtigung der Steuerkräfte der bürgerlichen Gemeinde, Initiative der Väter bei Lostrennung von der Orts- behufs Errichtung einer eigenen Confessionsschule.

Vergleichen wir hiemit aus neuester Zeit die Vorgänge in Bayern (Verordn. v. 29. Aug. 1873), so wird anzuerkennen sein, daß auch dort bei den Bestimmungen über die Umwandlung der confessionell getrennten Volksschulen in confessionell gemischte mit großer Vorsicht vorgegangen worden ist, d. h. so, daß der Familie ein großer Einfluß auf einen solchen Beschluß gewahrt bleibt; kein Rathhaus in Bayern kann das Bestehende in dieser Richtung umwälzen, wenn ihm nicht die Häuser selbst, aus denen die Volksschule sich füllt, die Hand dazu bieten; je nachdem freilich eine Zeitströmung sich der Hausväter bemächtigt, wird der Boden der Confessionsschule ins Schwanken gerathen.**)

---

*) Die Württemb. kathol. Schulordnung v. 1808 z. B. untersagt allen Schullehrern und Pfarrern strenge, „bei dem öffentlichen Unterricht oder bei Leseübungen . . . wo Kinder anderer Confession zugegen oder auch nicht zugegen sind, etwas anzügliches, beleidigendes oder wie immer gegen die christliche Duldsamkeit anstößiges, in Beziehung auf jene Confessionen . . . . einfließen zu lassen, vielmehr sollen sie sich es angelegen sein lassen, ihren untergebenen Schülern Achtung und Liebe gegen alle Menschen ohne Unterschied der Confession oder der Religion einzuflößen, und in diesen Stücken ihnen durch ein musterhaftes Betragen selbst zum Beispiel zu werden."

**) Im preußischen Staate sind Gemeindeschulen und paritätische oder Simultanschulen so gar nicht gleichbedeutende Begriffe, daß vielmehr größere Gemeinden regelmäßig zugleich katholische und evangelische 2c. Schulen errichten und unterhalten und also von Gemeindewegen möglichst dafür sorgen, daß die Kinder der verschiedenen Confessionen guten Schulunterricht erhalten; bei den entgegengesetzten Grundsätzen könnte es sich fügen, daß die eine Confession, deren Angehörige unbemittelt wären, für ihre Schulkinder nur dürftig sorgen könnte, während die andere besser bemittelte für ihre Kinder die besser organisirte, reicher ausgestattete Schule hätte. Die preußische Schulordnung vom 11. December 1845 schreibt vor: „Die Ortsgemeinden haben die Mittel zur Unterhaltung der Schulen in derselben Weise wie die übrigen Communalbedürfnisse aufzubringen. Ist dazu eine besondere Communalumlage erforderlich, so erfolgt die Vertheilung nach Verhältnis der von den Einzelnen zu entrichtenden Staatssteuerbeträge." Indem man dort die strenge Durchführung des Confessionalismus in der Schule vermeidet, sucht man einerseits der Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Bildung im Volke, andererseits der Gefahr einer Erregung der einen Confession gegen die andere zu steuern. Schmid.

In Oesterreich (Ges. v. 25. Mai 1868) ist die Staats- und Communalschule zur Regel erhoben, aber den Kirchen oder Religionsgesellschaften freigestellt, aus ihren Mitteln Schulen für den Unterricht der Jugend von bestimmten Glaubensbekenntnissen zu erhalten. Der Grundsatz lautet freilich liberal, kann aber den Minderheit n zum Nachtheil ausschlagen, wenn sie die Kosten der Communalschule mittragen müßen, aber durch den Druck einer überwiegenden Mehrheit genöthigt werden, zur Sicherung der religiösen Erziehung ihrer Kinder ihre eigene Schule beizubehalten oder zu errichten.

Im allgemeinen ist umsichtige Schonung des Bestehenden anzurathen, weil man leichter die verfehlten Paragraphen eines Strafgesetzbuchs corrigirt, als man der Verwirrung Meister wird, welche aus verfehlten Organisationen eines so schwerbeweglichen und doch so sensibeln Lebenskreises, wie es die Volksschule ist, hervorgeht.

Indessen sind nicht alle diejenigen Organisationen, durch welche die Schule ihrem confessionellen Boden entrückt wurde, als durch die politischen Umstände hauptsächlich veranlaßt zu betrachten. Es gab und giebt Motive dazu, welche in einer ganz andern Region entspringen. Man wünscht, die Kinder von frühe an zur religiösen Verträglichkeit zu gewöhnen, sie sollen wie ein gemeinsames Vaterland so auch die gleiche Lernheimat so frühe wie möglich haben; die theoretische Unterschätzung des Confessionellen verleitet zugleich zum Uebersehen seines Einflusses auf das Gesammtgefühl einer Bevölkerung, auf die Lebensanschauungen, Gewöhnungen, auf die concrete Gestaltung des Sittlichen im Volke, und so denkt man dem Bedürfnis mit einem das Allgemein-religiöse enthaltenden Extract aus den Bekenntnissen zu genügen. Als Beispiel möge hier Nassau dienen mit seinem Edict von 1817, welches den „allgemeinen Religionsunterricht" anordnete. Es ist bekannt, wie man von diesem in guter Meinung eingeschlagenen Weg im Lauf der Zeit den Rückweg antreten und jenen allgemeinen Religionsunterricht im J. 1846 wieder aufheben mußte. Und dieselbe katholische Kirche, welche sich in Nassau für die Rückkehr zur Confessionsschule verwendete, arbeitete in Holland auf Zerstörung der Confessionsschule und Umwandlung derselben in die Communalschule hin. Ganz consequent: hier galt es dem vorherrschenden calvinischen Geiste entgegenzutreten, die alte Staatsreligion in ihren Wurzeln zu entkräften und die das Volk in seiner Mehrheit zusammenhaltenden Bande des Bekenntnisses aufzulockern. Gar viele halfen in ganz anderer Absicht mit, sie hofften, das Volk aufzuklären, dem confessionellen Frieden zu dienen 2c. und so geschah es, daß in dem Staate, welcher durch den Protestantismus groß geworden war, dieser nicht allein, sondern mit ihm das Christenthum selbst aus den öffentlichen Schulen auszuwandern genöthigt wurde. Lehrer, welche in der Schule von Jesus als dem Christus reden, werden daher gemaßregelt, weil sie damit den Juden ein Aergernis geben, und im Unterricht von der vaterländischen Geschichte müßen sie von den religiösen Motiven des Abfalls der Niederlande schweigen. Also, wo man mit der Communalschule völlig Ernst macht, da müßen nicht nur Bibel, Gesangbuch und Katechismus weichen, sondern auch die Geschichte des eigenen Volkes muß mit einem die großartigsten, geistigsten Züge ihres Angesichts verhüllenden Schleier durch die Räume der lernenden Jugend wandern. Hier lerne, wer uns die Pflege des Vaterlandsgefühls zum Ersatz für den Verlust an Idealem in der religionsfreien Schule bietet, wie es da mit dem Patriotismus geht, wo man einer seiner nährendsten Wurzeln verwehrt, ihm Lebenssäfte zuzuführen. Der Lehrer darf ja nichts „lehren, thun oder erlauben, was gegen die den religiösen Ueberzeugungen der Dissidenten schuldige Achtung ist." So haben denn das Christenthum und die Confession der großen Mehrheit des Volkes ihren Boden in der öffentlichen Volksschule verloren und sind allein noch auf die Opferwilligkeit der Privaten angewiesen, welche nunmehr ihre Confessionsschulen aus eigenen Mitteln zu erhalten haben. Es ist ein merkwürdiger Bericht, den die Nationalzeitung 1875 Nr. 121 über eine Rede Miquels in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 12. März d. J. giebt: „Das holländische System der confessionslosen Schule, welches den Religionsunterricht durch Staatslehrer verbietet, also vorschreibt, daß den Schülern Zeit und Freiheit gelassen wird, den Religionsunterricht nur von dem Geistlichen der betreffenden Confession zu erhalten, ist unter dem Ministerium Thorbeke eingeführt. Dieser große Staatsmann hat selbst nachher erkannt und mir mitgetheilt,

daß hiedurch statt des confessionellen Friedens, den man erwartete, umgekehrt die confessionellen Gegensätze erheblich gesteigert worden seien. Die Schüler, welche in der Schule von Religion nichts mehr hörten, wurden entweder gegen dieselbe völlig gleichgültig oder, sofern sie eifrig die Unterrichtsstunden bei den betreffenden Geistlichen ihrer Confession besuchten, infolge des besonderen Eifers derselben, sie vor confessioneller Verblassung zu schützen, confessionell um so schroffer. Heute wird dies in Holland sehr vielfach erkannt und das System hat wenig Freunde mehr. Diese Erfahrung sollen wir uns zur Warnung dienen lassen." Will man also confessioneller Schroffheit entgegenarbeiten, so giebt es nicht leicht ein trügerischeres und gefährlicheres Mittel, als das Confessionelle von seinem natürlichen Boden zu vertreiben und es in den Stand einer desto energischeren Nothwehr zu versetzen, wobei sich dann die Gegensätze desto schärfer ausprägen und überdem gerade dasjenige Alter, welches ganz vornehmlich davon frei gehalten werden sollte, vor der Zeit in die religiöse Polemik hineingezogen wird.

Nicht also bloß aus allgemeinen Principien, sondern zugleich durch Thatsachen belehrt, werden wir zu erkennen haben, daß es in jeder, auch in politischer Hinsicht ein verantwortungsschweres Unternehmen ist, in Ländern und an Orten, wo keinerlei Nothwendigkeit dazu vorhanden, seitens der Gesetzgebung und Verwaltung auf die Umwandlung der Confessions- in die Communalschule hinzuarbeiten, geschweige zu solchem zu nöthigen. Fürwahr, es haben abstract-theoretische Sätze in den staatlichen und kirchlichen Verhältnissen des Schadens genug schon angerichtet, daß man gerechtes Bedenken haben muß, ihnen auch noch die Schule, die Volksschule, welche das Experimentiren am wenigsten erträgt, auszuliefern. Wir verkennen nicht, daß es Umstände geben kann, wo jene Umwandlung von der Gerechtigkeit gefordert wird. Gemeinden, zumal von geringerem Umfang und mit geringeren Mitteln, mag die Noth dazu treiben; Gemeinden, durch das Sectenwesen zerbröckelt, mögen nicht länger im Stande sein, den alten Charakter ihres Schulwesens aufrecht zu erhalten; möglich auch, die neuen, das Individuum und die Familie in wichtigen Lebensmomenten von der Kirche emancipirenden Gesetze erzeugen uns in größeren Städten eine Bevölkerung, die sich gegen eine christliche Unterweisung ihrer Jugend verwahrt; hier muß die Volksschule schon darum, weil jedes Kind, für dessen Bildung nicht sonstwie gesorgt ist, sie zu besuchen gezwungen wird, der Gewissensfreiheit Raum lassen, und können also besondere Schulen für solche Verhältnisse zur Nothwendigkeit werden. Aber an und für sich spricht die Natur der Dinge dafür, daß das religiöse Moment mit dem gesammten Gang des Unterrichts und der Erziehung verbunden, kurz daß die Schule ebenso wie die Kirche — mit dem Sprüchwort zu reden — beim Dorf bleibe, und täuschen wir uns nicht, so ist dies eine Sache von Bedeutung wie für den Schulmann so nicht minder für den Staatsmann. **A. Hauber.**

Confirmation, s. Anstellung.

Consequenz, s. Erzieher.

Convict bedeutet eine Anstalt, in welcher Zöglinge zusammenleben, die außerhalb derselben Unterricht empfangen, aber für dieselbe Bestimmung erzogen werden sollen, gewöhnlich speciell von Anstalten für junge katholische Theologen gebraucht, also = Alumnat für katholische Theologen.

Cordier, s. Calvin.

Correctionsverfahren, s. Disciplinarverfahren.

Correctur, s. Aufgaben.

Cötus heißt die zu gemeinsamem Unterricht während eines Cursus vereinigte Menge von Schülern. Die Ausdrücke Cursus und Promotion sind synonym damit, indem sie nämlich die in eine Classe vereinigte und in der Regel zusammen aufsteigende Generation von Schülern bezeichnen. Hat man übrigens nicht das Moment der Vereinigung einer Schülerzahl speciell im Auge, so pflegt der Ausdruck Cötus nur da gebraucht zu werden, wo er nicht thatsächlich mit dem geläufigeren „Classe" zusammenfällt. Die Classe, deren Mitglieder den gleichen Rang als Lernende einnehmen, kann z. B. so groß sein, daß gemeinsamer Unterricht aller Schüler unmöglich wird; die alsdann gebildeten parallelen Abtheilungen heißen Cötus. Umgekehrt können bei geringerer Schülerzahl auch mehrere Classen zusammen nur einen

Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathieen oder Antipathieen, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesammtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andre rebellisch; der eine offen, der andre versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andre genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der Folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunkt der Leistungen, über den er früher um einige Grade erhaben war. S. Wetteifer.

Cretinismus, s. Schwachsinnigenunterricht.

Cursus, s. Cötus.

D.

Dankbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Dankbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Dankbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit). Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Dankbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und sich ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes, außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Dankbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Dankbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gerade hierdurch aber erscheint sie nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, wurzelt keineswegs bloß in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen sucht,

dem es seine Existenz, sein Glück, sein Haben und Hoffen danken darf; daher auch nur, wo es an diesem Drange fehlt, d. h. wo keine empfangende Liebe ist, die die gebende Liebe sucht, ein wirklicher Atheismus möglich ist. Und wie hiernach die Dankbarkeit der Führer des Menschen zu Gott ist (vgl. A.-Gesch. 17, 25—27), so ist sie auch ein starkes Band, das den Menschen an den Menschen knüpft und hiedurch ihn vor dem Ueberwuchern des Egoismus, ebendamit vor viel Sünde bewahrt; wer undankbar ist, ist sittlich todt. Aber auch die Rückwirkung der Dankbarkeit auf das eigene Gemüth ist eine höchst wohlthätige; wer für alles, auch für das Kleine und Geringe, danken gelernt hat, der ist zufrieden und vergnügt, wo der Undankbare selbst mit großem Gut niemals sich glücklich weiß. Ist so die Dankbarkeit eine der Hauptwurzeln und Hauptstützen der Religion und der Nächstenliebe, so ist es umgekehrt auch wieder die Religion, die erst der Dankbarkeit den rechten Impuls giebt, weil sie ihr den absoluten Gegenstand darbietet, den persönlichen Gott (Röm. 8, 32). Der Materialismus, wie er jedes edlere Gefühl durch seine Roheit zerstört, so macht er auch die Dankbarkeit unmöglich; gegen „Sanct Stoff" giebt es keinen Dank; diesem Gott sagen seine eignen Anbeter nach, er mache die dummsten Streiche.

Ist hiernach außer Zweifel, daß der Erzieher Dankbarkeit in seines Zöglings Seele zu pflanzen hat, so fragt es sich, welche Mittel ihm hiezu zur Verfügung stehen. Niemeyer hat im Gegensatze gegen pestalozzische Darstellungen von der Anlage des Kindes zu verschiedenen Tugenden, so namentlich auch zur Dankbarkeit, sehr richtig gesagt: „Die Kinder sind ohne Ausnahme die größten Egoisten." Infolge jenes Egoismus nehmen die Kinder alles an, haben wohl eine freundliche Miene für den Geber, auch eine Art von Liebe, weil sie seiner Gewogenheit sich versichert halten; aber daß darin für sie selber eine Verpflichtung liege, gegen ihn auch nur gewiße Rücksichten zu beobachten, daran denken sie nicht. Daß es den Eltern etwas zu danken habe, kommt dem Kinde um so weniger in den Sinn, je ununterbrochener ihm die Wohlthaten derselben zufließen; es wähnt, das könne gar nicht anders sein. Wie stimmt aber diese Thatsache zu der obigen Behauptung, daß Dankbarkeit ein tiefes Bedürfnis des Menschenherzens sei? Ganz so, wie immer die edelsten und tiefsten Bedürfnisse, die die Sünde eingeschläfert und abgestumpft hat, erst geweckt werden müßen. Die Dankbarkeit ist im Kinde nur dadurch zu wecken und zu pflegen, wenn man es zum Danken anhält. Das Leben selbst bietet, namentlich beim Anblick fremden Unglücks, Anlaß hiezu genug dar; das Morgen-, Abend- und Tischgebet hat seinen pädagogischen Werth namentlich auch darin, daß es dem kurzen Gedächtnis, das den Undankbaren charakterisirt, entgegenarbeitet. Wo sich bei einem Kinde Unzufriedenheit kund giebt, z. B. mit der ihm verabreichten Speise, mit seiner Kleidung u. s. w., da muß ihm gesagt werden: „danke Gott, daß du das hast"; Beispiele, wie das des verlorenen Sohnes im Evangelium, der zufrieden gewesen wäre, da ein Taglöhner zu sein, wo es ihm zu enge gewesen war als Sohn des Hauses, Hinweisungen auf die in jeder Lage möglichen Glückswechsel sind hier ganz am Orte. — Aber auch menschlicher Wohlthat gegenüber ist hier die Angewöhnung der Dankesbezeugung von größter Wichtigkeit. Auch gut geartete Kinder, namentlich Knaben, sind oft zu blöde, zu verschämt, um zu danken oder gar einen Danksagungsbesuch zu machen; das kann so weit gehen, daß sich ein Kind lieber einer Wohlthat entzieht, nur um nicht danken zu müßen. Hier muß nun einfach durchgegriffen werden mit unnachsichtlichem Gebot; ist einmal jene Scheu überwunden, so bekommt jenes edlere, ursprünglich-natürliche Gefühl und Bedürfnis Luft. Auch unter den Kindern selber muß darauf gesehen werden, daß eine empfangene Liebeserweisung im Gedächtnis behalten wird; tritt ein Vergessen, eine Misstimmung ein, so ist es Sache des Erziehers, an die Dankesschuld zu mahnen; sowohl bei solchem unmittelbaren Anlaß, als wo sonst das Leben und die Geschichte dazu die Hand bietet, muß insbesondere mit Nachdruck das Häßliche des Undanks, das Malhonette, Niederträchtige desselben dem Kinde vor Augen gehalten werden. Schwieriger ist es, die Dankbarkeit, die wir als Eltern, als Lehrer gegen unsre Person anzusprechen das Recht haben, die wir pflanzen müßen, wenn jene Tugend überhaupt im Kinde zu Stande kommen soll, selber hervorzurufen. Die bloße Pflichterfüllung, ohne daß das Kind unsre Liebe darin empfindet, thut's noch nicht, wiewohl ohne sie natürlich von Dankbarkeit nichts zu hoffen, auch nichts zu

verlangen ist; die Ueberhäufung des Kindes mit Wohlthaten, z. B. das Uebermaß in Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken, hat eine gewiße Gleichgültigkeit neben der Unersättlichkeit des Begehrens, also das gerade Gegentheil der Dankbarkeit zur Folge; schwache Mütter, die dem Kinde nichts abzuschlagen vermögen, ernbten in der Regel den wenigsten Dank; vollends thöricht ist es, dem Kinde das unaufhörlich vorzurechnen, was es uns persönlich zu danken habe. Der richtige Weg zur Erzielung der Dankbarkeit gegen unsre Person und eben damit zugleich zur Befähigung des jungen Herzens für dieselbe im allgemeinen wird außer dem oben Bemerkten noch speciell durch folgende Puncte sich bestimmen lassen. 1) Je mehr der Erzieher, nicht um Dank für seine Person zu ernbten, sondern aus Pflichtgefühl und mit einer sich selbst nie genügenden Liebe alles thut, was zu des Kindes Bestem gereicht, um so mehr wird — wenn auch erst in den reiferen Jahren — der Dank ihm gesichert und ebendamit die Dankbarkeit als allgemeine Tugend gewurzelt sein. Giebt ein Lehrer nur das Beste, was er geben kann, widmet er Zeit und Kraft seinen Zöglingen, so daß sie sehen, mit demselben Ernste, den er vielleicht streng von ihnen fordert, opfert er sich selbst ihnen auf, weil ihm alles an ihrem Wohl gelegen ist: dann ist er auch des Dankes aller derer gewiß, aus denen etwas wird; während die schönsten Worte und der gleißendste Schein auch vor der Jugend Augen den Miethlingssinn nicht zudecken, der selbst dem, was man wirklich leistet, alle Dankeswürdigkeit nimmt. — 2) Während aber ich selbst nie positiv den Dank meines Kindes, meines Schülers fordern werde (nur bei ganz eclatanten Fällen kann ich sagen: ist das der Dank, den ich von dir hoffte?), so ist es desto angemessener, wenn der Vater die Kinder gelegentlich an das mahnt, was sie der Mutter schulden, und umgekehrt, ebenso die Eltern dem Lehrer gegenüber und umgekehrt; Geschwister heiße man einander danken für jeden Liebesdienst. — 3) Die Gewöhnung an Dankesbezeugungen, wie sie schon der Anstand fordert, ist ganz gut, wie oben bemerkt; aber sie dürfen dem Kinde nicht in einer lästigen, umständlichen, der Einfalt und Geradheit der Kinder widerstrebenden Weise auferlegt werden, so daß es für jede Bagatelle tiefe Bücklinge machen muß. Jede heuchlerische Bezeugung der Dankbarkeit, zu der man zwingt, muß das Dankgefühl, das wirklich vorhanden ist, tödten. — 4) Wichtig aber ist, daß man dem Kinde selber für jede Dienstleistung, die nicht von demselben als bloßes Müßen angesehen und ausgeführt worden, also zumeist für Aufmerksamkeiten, die es von freien Stücken uns erzeigt, freundlich dankt. Gerade dies Gefühl, andern etwas sein zu können, das sie uns danken, macht zur Dankbarkeit selbst geneigt. Endlich 5) wird es sehr viel ausmachen, ob der ganze Ton im Elternhause darauf gestimmt ist, daß gern und warm der Dank, den man nach irgend einer Seite hin im Herzen trägt, ausgesprochen wird. Wenn der Vater von seinen Eltern, von den Lehrern seiner Jugend 2c. in solchem Tone spricht, das klingt anders nach in den jungen Herzen, als wenn die, denen man unter die Augen tiefe Reverenzen macht, zu Hause durchgehechelt werden oder der Vater mit Behagen erzählt, welche Streiche er einst seinem Schulmeister gespielt. Selbst den Dienstboten gegenüber fordert der feinere Sinn, daß man sie nicht immer fühlen läßt: was du thust, dafür bist du bezahlt; weiß man, daß gerade das Beste sich nicht bezahlen läßt, und scheut sich daher auch nicht, wenn ein Dienstbote uns etwas besonders zu Danke gemacht, z. B. vorgesorgt hat, wo wir nicht voraus dachten, oder an einem Krankenbette treue Dienste geleistet, ihm zu zeigen, daß man ihm auch Dank dafür weiß, so wird auch dies dazu dienen, das Kind durch die That zu belehren, daß zum Danken niemand zu vornehm ist.

Decan, s. Schulregiment.

Declamation. Unter Declamiren hat man ein dem Sinn und Verständnis entsprechendes Vortragen von auswendig gelernten poetischen oder prosaischen Musterstücken sich zu denken. Es bilden die Declamationen in unsern Volks- und Gelehrtenschulen einen Theil des deutschen Unterrichts, der in so fern, als darauf gesehen wird, daß der Stoff selbst fruchtbare und bildende Gedanken enthält, alle Beachtung verdient. Natürlich kann bloß dann von einer Declamation die Rede sein, wenn nach vorausgegangenem Verständnis Hebung und Senkung der Stimme, Schärfe oder Stumpfheit, Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze und ihrer Theile, die steigende oder fallende Lebendigkeit

der Rede, die Raschheit oder Langsamkeit ihrer Ab- und Ansätze, die Größe der Pausen wirklich beobachtet werden kann. Ob die Schule die Kunst des Vortrages so weit d. h. bis zum Declamiren im engern Sinne steigern könne, scheint vor allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieser nämlich durch sein eigenes Beispiel seine Schüler zu der Fähigkeit eines solchen Ausdrucks des Gelernten zu bringen im Stand ist. Ist der Lehrer selbst hierzu nicht geeignet, so muß auf eine derartige Declamation um so mehr verzichtet werden, als falsches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Gesten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine christliche Erziehung es abzusehen hätte, und die Uebung im Declamiren nichts als eine praktische Anleitung zur Heuchelei wäre. Ueberdem wird ja auch nicht immer die Art des Vortrags den Maßstab für das Verständnis abgeben können. Oft sind gerade stille Naturen von der tiefsten Empfindung doch nicht im Stande, etwas ganz richtig empfundenes auch gut vorzutragen, und im andern Fall giebt es Individuen, die bei einer großen Oberflächlichkeit ihres Wesens von einem sichern Takte geführt den Anforderungen, die man an die Declamation stellt, ziemlich entsprechen. Darüber, daß mit Verständnis gelesen und so allmählich darauf hingearbeitet werden soll, daß in den obern Classen bei dem Vortrag eines auswendig gelernten Musterstückes die Nüancen des Gedankens wenigstens annäherungsweise durch Hebung und Senkung der Stimme &c. wiedergegeben werden, dürfte wohl kein Zweifel sein. Es ist aber nicht zu leugnen, daß in die gewöhnlichen Volksschulen Declamationsübungen im engern Sinne nicht passen. Was jedoch durch sie bezweckt wird, kann einigermaßen dadurch erreicht werden, daß man mehrere Kinder eine angemessene Geschichte in der Weise gemeinsam lesen läßt, daß jedes eine bestimmte Person darin vorstellt, wodurch Rede und Gegenrede sich auf ganz natürlichem Wege von selber hebt und markirter wird. Das Wichtigste bleibt immer genaue, reinliche und geläufige Aussprache und dem Sinn der Worte im Satze, wie der Sätze im Zusammmenhang angemessene Betonung und damit hat der Lehrer gemeiniglich Arbeit genug.

Degradiren, s. Schulstrafen.

Denken, s. Erkenntnisvermögen.

Denkübungen. Wenn in diesem Werke der Anschauungsunterricht an seinem Orte Berücksichtigung erfahren hat, obgleich der betr. Artikel die Berechtigung des Faches als eines besondern neben andern bestreitet, so wird sich rechtfertigen lassen, warum ein Art. über Denkübungen nachfolgt, der in den Spuren des Art. „Anschauungsunterricht" einhergeht. Es ist die historische Bedeutung der „Denkübungen", die ihnen einen Platz in diesem Auszug sichert.

Es sind etwa 100 Jahre, daß die sogenannten „Denkübungen" als etwas neues in den Schulunterricht aufgenommen wurden: und von ihnen nun soll nach ihrer geschichtlichen Entwicklung, pädagogischen Bedeutung und unterrichtlichen Berechtigung und Ausführung hier weiter die Rede sein.

Die Nothwendigkeit und Pflicht, unmittelbar auf die Geistesthätigkeit des Denkens am Schüler bildend einzuwirken, wurde als zweifellos erkannt in dem Grade, als man ein Verständnis gewonnen von der Aufgabe der Elementarschule und man darauf ausgieng, sie ihrem vollen Begriffe nach in wirkliche Action treten zu lassen.

Dem Domherrn von Rochow (s. d. Art.) gebührt die Ehre, der Stifter eigentlich elementarisirender Landschulen, wenigstens in Preußen, zu heißen. Dieser nicht bloß helldenkende, sondern volksfreundliche Edelmann glaubte, daß man den bis dahin, wie man annahm, völlig vernachläßigten Verstand des gemeinen Mannes zum Gegenstande besonders veranstalteter Einwirkungen zu machen habe. In dieser Annahme und in der Ueberzeugung, daß aus Mangel an Verstandesbildung sich viele Uebel in der menschlichen Gesellschaft und am Einzelnen, als „Vorurtheil, Verwöhnung und Aberglauben" verderblich festsetzen, arbeitete er sowohl unmittelbar durch persönliche Anstrengung, als auch durch seinen Einfluß dahin, daß Verstandesübungen nicht bloß als eine besondere Lection in die Dorfschulen kämen, sondern die ganze Schulthätigkeit durchzögen. Diese Rochow'schen Verstandesübungen mit dem deutlich ausgesprochenen Absehen, auch die schlummernden Geisteskräfte zu wecken, sind der Anfang zu allen nachmaligen, besondern oder unmittelbaren

Denkübungen in den Elementarvolksschulen geworden. Rochow's Schriften, hauptsächlich sein „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niedern Landschulen. Berlin 1773. Neue (II.) ganz umgearbeitete Auflage. Berlin. Fr. Nicolai 1776" enthalten die ersten methodischen Winke und Vorbild gebenden Proben.

Zur „Erleuchtung" (Aufklärung ist ein erst später von ihm gebrauchtes Wort) des Volkes, zur Heilung von seinen verfinsternden Wahnbegriffen und Vorurtheilen schien der Verstand mit seinem Licht die vollkommene Hülfe zu bieten. Es sollte darum alles verstandesmäßig werden und was der Verstand als richtig, nützlich oder gut erkannt habe, von dem nahm man an, das müße ohne weiteres auch das Herz billigen und erstreben. „Ich habe," sagt Rochow in dem genannten Buche, „mit Uebung der Aufmerksamkeit und Wißbegierde angefangen. In die gute Anwendung dieses Hauptstückes setze ich die ganze Kunst des Lehrers." Er macht in solcher Uebung den Kindern die Wichtigkeit und den Nutzen von Aufmerksamkeit und Wißbegierde durch Erzählen fühlbar und verständlich und lehrt sie dabei gelegentlich vergleichen und unterscheiden. Dann handelt er von Ursach und Wirkung, „weil ohne Einsicht in diese Lehre man schwerlich richtig denken und handeln lernt." Dann läßt er einige „Vorübungen des Verstandes" folgen, ohne welche, wie ihn dünkt, der Unterricht in Religion nicht im erwünschten Grade gelingen könnte. Es ist die Betrachtung der Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum u. s. w. Wie man sieht, ist hiebei keinerlei Absicht vorhanden, irgend worin etwas erschöpfendes oder systematisches von Schulwissen den Landkindern vorzuführen, sondern lediglich Bruchstücke oder Bausteine concreter anregender Erkenntnis, welche zu haben im Leben von Vortheil ist.

So ist Herr von Rochow beflissen, durch seine „Verstandesübungen" die Schule in Anschluß an das Leben zu bringen, den er eben vermißt hatte. Die nachmals in der Schulwelt zum bestimmten und bleibenden Auseinandertreten gekommenen Lehrmomente: Anschauen, Denken, Sprechen liegen bei ihm noch ungesondert, wenn schon im kraftvollen Keime deutlich vor; ihm kam es auf Systematisirung der Schulübungen nicht an, er hat keinerlei Schulinteresse von abstracter Natur, ihn leiten staatsmännische Maximen; er will eine höhere Verwerthung des Einzelnen in der Gesellschaft. Es gereicht diesem Edelmanne zur bleibenden Ehre, daß er weit entfernt war von der nachmals wach gewordenen Furcht, verständige Unterthanen möchten keine treue Unterthanen mehr sein. Es geht das hochsinnige Vertrauen der Liebe, welche nichts fürchtet, sondern alles Gute vom Guten hofft, durch seine vollkommen praktischen Rathschläge; er ist überzeugt, daß „die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein wird, ein geschickter Bauer, ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Dienstbote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat ꝛc. zu werden." In diesem Sinne hat er sein ganzes langes Leben hindurch für die Bildung des Landvolkes gewirkt und es ist ihm vieles über seine Zeit und Kreise hinaus gelungen. Friedrich der Große, dieser Menschenkenner — glaubte und traute ihm und gab 100,000 Thaler (dem Basedow meines Wissens keinen Heller) zur Beschaffung von Lehrern von seinem Sinne; alle strebsamen Lehrer seiner Zeit traten in seine Bahnen und eine lange Reihe von redlich wirkenden Männern, die bis in unsere Zeit mit ihrem Einflusse hereinragen, bewahrten Geist und Gepräge der Rochow'schen Unterrichtstendenzen, vor anderen Wilmsen, Wilberg und Zerrenner.

Neben der hauptsächlich in das Gebiet der preußischen Landschulen eindringenden Rochow'schen Strömung geflissentlicher Verstandesbethätigung im Sinne der Gemeinnützigkeit verfolgte Basedow gleichzeitig fast ein gleiches Ziel in seiner Lebenssphäre, wenn schon in einer wesentlich von Rochow abweichenden Art. Aus dem „Elementarwerk" ist zu ersehen, wie es ihm darauf ankam, eine Verstandesbildung an dem Zögling frühe zu fördern durch einen, was die Form betraf, spielerischen, an Abbildungen sich anlehnenden und unterhaltlichen Unterricht, der sich für einen naturgemäßen ausgab, und der, was die Materie betraf, sich auf Belehrungen über den Menschen, seine Seelenkräfte und Zustände und schließlich über Logik erstreckte. Die Grundidee bei der von ihm angestrebten Bildung des Verstandes ist die Belehrung desselben über ihn und seine Verrichtungen. So ist er zum Anfänger einer Bestre-

bung geworden, die ihre Eigenthümlichkeit in der Zuführung systematisirter aufklärender Beschäftigungen und Belehrungen hatte. Es entstehen nun jene Bücher, welche anweisen wollen, wie die einzelnen Seelenkräfte dadurch auszubilden seien, daß sie die Functionen derselben zum Gegenstande des Verstehens machen, wie es etwa Psychologie und Logik beabsichtigen; der Schüler soll also dadurch im Denken geübt werden, daß er die Theorie der Denkgesetze zum Gegenstande für dasselbe bekommt.

Zwischen diesen beiden so verschiedenen Bestrebungen im Dienste der Verstandesbildung entwickelt sich in Veranlassung und im Verfolge von Pestalozzi's Einflusse allmählich eine neue Art, mit dem gesammten Elementarunterrichte auch die Denkübungen, wie sie nunmehr im Unterschiede von Gedächtnis- und anderen Uebungen genannt wurden, in Angriff zu nehmen. Pestalozzi kam es in seinen Bildungsbestrebungen überall auf eine naturgemäß angefaßte, stufenmäßig weitergeführte und lebenskräftig angeregte allgemeine Bethätigung des Schülers beim Lernen an. Ihm, dem es das Maximum in der Geistesentwicklung des Menschen galt, konnte Rochow, der das Minimum erreichen wollte, welches bei seinen Landschulkindern erreichbar war, nicht mehr genügen. Einer tiefsittlichen Natur, wie sie Pestalozzi war, erschien die Sache der Bildung seines Nachgeschlechts viel zu ernst, als daß er ihr Gedeihen von spielartigen Tändelversuchen mit einzelnen Kindern vornehmer Leute hätte abhängig sehen mögen. Seiner Natur war das altklug machende Behofmeistern, wie es Basedow veranlaßte, ein Greuel. Das fragmentarische Vielerlei gemeinnütziger Kenntnisse und berichtigender Begriffe, welche das aufklärende Wohlmeinen Rochow's zuführte, konnte so wenig als das durch Bilder angeschmeichelte Octroyiren systematisirter Wissereien ihm als das gelten, worauf es bei einer naturgemäßen Menschenbildung ankäme. Ihm ist der Mensch eine Kraft, die in principgerechter Stufenfolge bethätigungs- und dadurch bildungsfähig ist. Eine allseitige Anregung dieser Kraft zur Selbstbethätigung, wie sie im Philanthropin merkwürdig genug nur einseitig, nämlich in leiblicher Hinsicht, in Gestalt von Gymnastik, stattfand, wird sein pädagogischer Strebepunct. Die nach den nothwendig durchzumachenden Stoffen zu Stufen geordnete Einwirkung, welche von Willkür und Spiel im Lehren und Lernen nichts mehr weiß, heißt ihm Methode, allseitige Geistesgymnastik Unterricht. Er ist von nun an Geisteszucht, anhebend mit Anschauen, fortschreitend zum Denken, sich vollendend im Können. „Der bloße versinnlichende Elementarunterricht, wobei der jugendliche Geist die Gegenstände nur so ansehen und nehmen kann, wie die äußern Sinne sie ihm darbieten und wobei seine Kraft nur extensiv geübt würde, erscheint nicht hinlänglich, wenn nicht zugleich die innere intensive Kraft gebildet würde; diese Kraft, vermöge welcher die Gegenstände schärfer und befriedigender ins Auge gefaßt, ihre Anschauung durch Nachdenken an das Bewußtsein angeknüpft und dadurch mehr überzeugend begründet werden müßte." In solcher Weise wollte Pestalozzi das Kind schon von Vater und Mutter bei den ersten Entwicklungsanfängen behandelt wissen. Darum geht anfangs seine Thätigkeit nur auf Besserung der Erziehungszustände in den Familien; weit später erst kommt er in Beziehungen zum Unterricht in der Schule. Wie der Mutter Gesammtverkehr mit dem Kinde Anschauungsunterricht sein soll, so arbeitet er darauf hin, daß die ganze fortgesetzte Handhabung eines jeglichen Unterrichtsgegenstandes in der Schule eine Denkübung werde, getragen von anschaubaren Thatsächlichkeiten. Als die Elementargegenstände, an denen diese Bildungsübungen in Vollzug zu setzen seien, bezeichnete er, wie bekannt, Form, Zahl und Wort.

Der Impuls, welcher von Pestalozzi dadurch, wie auf den Elementarunterricht überhaupt, so auf die bisherigen Bemühungen um Verstandesbildung ausgieng, mußte sich bald in Folgen zeigen. Es wird nämlich allen strebenden Lehrern einleuchtend, daß aller und jeder Unterricht eine Uebung im Denken werden müße. Mit dieser Erkenntnis ist das Urtheil gesprochen über das, was sich bisher als „Verstandesübung" in Gestalt einer abgesonderten Lection neben den andern, welche dies Absehen nicht verfolgen zu dürfen schienen, eingebürgert und bei entsprechenden Lehrernaturen werth oder wichtig gemacht hatte. Dies erschien nunmehr in Frage gestellt, weil überflüßig. Es galt den Unterricht in anderer Weise verarbeiten und mit den Schülern in Beziehung bringen.

Während durch Pestalozzi der Unterricht an der Zahl und Form nun zu einer entschiedenen Durchbildung gelangte und sich als Denkübung nach Stoff und Behandlung erwies, mußte seinen entschiedenen Nachfolgern für die sogenannten unmittelbaren Denkübungen, d. h. für diejenigen, welche nicht mit einem bestimmten Unterrichtsfach in Eins zusammenfielen, als Aufgabe nur verbleiben: entweder durch sie die allgemeine Einleitung zu schaffen in die Unterrichtsfächer der Elementarschule überhaupt; oder aber sie mit dem Sprachunterrichte zu verbinden und in diesem die berechtigte Stellung und Bedeutung für sie aufzusuchen, die sie bis dahin nicht hatten finden können.

Das erstere versuchte Graßmann in seinem vielbelobten Buche „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen", Berlin 1825; noch entschiedener Graser, welcher in seiner Elementarschule fürs Leben den Denkübungen die Aufgabe stellte, den Schüler in den weiteren und höchsten Beziehungen des Lebens sattsam nicht bloß nach und nach zu orientiren, sondern für sie auszurüsten. Diesterweg wollte sie für die Kleinkinderschule beibehalten, indem er durch sie auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände der eigentlichen Schule unter Zuleitung von erwünschten Vorkenntnissen und Vorübungen vorbereiten ließ; in der eigentlichen Schule hält er als entschiedener Pestalozzianer die unmittelbaren Denkübungen, wie sie eben waren, mit Recht für überflüßig.

Pestalozzi hatte aber, wie in Form und Zahl, bekanntlich auch im Wort, d. h. in der Sprache ein Bildungsfundament von elementarer Bedeutung divinirt, war aber nicht so glücklich gewesen, sein formales Unterrichtsprincip auf dasselbe mit solcher Einsicht in das Wesen der Sache zur Anwendung zu führen oder von andern geführt zu sehen, als es der Fall im Bereich der Zahl und Form so bald gewesen war. Der ganze lange Wüstenzug, den der elementare Unterricht in der deutschen Sprache fast bis anher durch die Schule gemacht und aus welchem viele unserer mitlehrenden Zeitgenossen noch nicht heraus sind, datirt ebendaher. Man ahnte, daß ein Schatz für die Bildung der Denkkraft im Wesen der Sprache geborgen sei — aber der Lebensschatz, den man für die Denkbildung zur Ergänzung bedurfte und suchte, war noch ungehoben, wenn auch schon die Denkübung zu reichlichem Anlaß wurde, das Mundwerk zu gebrauchen und es, um mit Diesterweg und den Regulativen, welche seinen Gedanken und seinen Kraftausdruck adoptirt haben, auf „Entfesselung der Sprachkraft" anzulegen. Der Grund davon hatte einerseits in dem Misverständnisse über das Verhältnis gelegen, welches der Gedanke zu seinem sprachlichen Ausdruck hat, andererseits darin, daß man die Muttersprache nicht elementarisirt, sondern atomisirt in Arbeit nahm; anstatt nämlich daß man aufsteigend die einzelnen sprachlichen Organisationen, d. h. sprachlich wohl gestaltete Geisteserzeugnisse in Anschauung, Ueberlegung und Aneignung zog und den Sinn für Sprache dadurch bildete, daß der Kindesgeist sich im Genius seiner Sprache fühlen, finden und erkennen lernte, — behandelte man die Muttersprache als eine fremde.

Während hiebei die einen ihre Schüler in die allertrostloseste Irre, nämlich in die Grammatikalien, unterrichtlich hineinlockten, thaten andere einen richtigeren Schritt, indem sie mit den unmittelbaren Uebungen im Interesse der anzuregenden Denkkraft die Sprechübungen planmäßig verbanden. Der Gang, welcher in diesen Bemühungen, Sprechen und Denken mit einander zu üben, eingeschlagen wurde, wurde abermals ein doppelter. Auf dem einen, meist betretenen Wege wurde die Erwerbung von Sachkenntnissen zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die sprachliche Bildung wurde als gelegentlich sich ergebender Vortheil mitgenommen, die Denkbildung schließlich aber als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müße, obschon es nur zufällig war, weil in dem ganzen Unterrichtsprozeß nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit erstrebt. In dieser Haltung findet seit v. Türk, Harnisch, Lange u. a. bis gegenwärtig noch an vielen Orten manch trauliches Reden zwischen Lehrern und Schülern statt, welches Denkübung genannt wird, aber weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht ist, sondern zwischen diesen dreien in der Luft schwebt und nur den Namen einer Unterhaltungslection verdient.

Auf dem andern Wege wurde die Sprachgestaltung, welche sich ein Gedanke oder eine Gedankenverbindung im bestimmten Falle gegeben, also Gedankenmäßig-

keit der sprachlichen Darstellung der Gegenstand und das Mittel für das sich übende Denken. Dieser Rest des Sprachunterrichts ist unseres Erachtens für das, was Denkübung heißen darf, der allein berechtigte. Um hiefür den rechten Weg zu finden, hatte man nur auf die Art der Wirksamkeit zu sehen, in welche die Denkthätigkeit den wirklichen Forderungen des Lebens zufolge sich einzulassen hat, nicht aber auf die Thätigkeiten, wie sie die reflectirende Betrachtung vom Denken als unterschiedene Momente oder Stufen auseinanderhält, nämlich als Begreifen, Urtheilen, Schließen 2c. Die Thätigkeit, in welcher zu üben, geht aber erfahrungsmäßig aus einer zwiefachen Lage hervor und diese ergiebt ebenso viele Hauptaufgaben. Hebt nämlich die Welt mit keinem Einzelnen wieder von neuem an, sondern ist jedem zugemuthet, sich in Vorhandenes auf dem Gedankengebiete zu begeben, sich darein zu schicken und es sich für eignen Bedarf anzueignen: so wird auch dem Denken des Einzelnen zugemuthet, sich zu finden oder zu schicken in die Gedankenweisen oder Gedankenreihen, welche bereits von andern ausgebildet vorliegen. Solches Hineinfinden und Aneignen versteht sich nicht von selbst, es will gelernt sein: das wird die Uebung des Nachdenkens. Mit dem Erlernen und Ueben solchen Nachdenkens an einer gedankenmäßigen Darstellung, die als ein festes Wort gegeben vorliegt, wird die Sprache mit ihren eben für das Denken ausgeprägten Grundformen nach Erscheinung und Gesetz erobert. Diejenige Sprache aber, welche durch diese Uebungen erobert wird, ist nicht die Sprache des Geschwätzes im gemeinen Alltagsleben, sondern die Sprache der Bildung, in welcher die Gedanken Gottes an uns gekommen und die Bildung der ganzen Nation eingefasset ist, die Schriftsprache. Sie ist keine naturwüchsige, die sich auf der Straße erlernt, sie muß als eine halb fremde erlernt werden und ist ebendadurch Schulsprache und an ihrer rechten Erlernung lernen wir denken. Der eine ganze Theil des Unterrichts, welcher gegenwärtig Leseunterricht heißt und der seinem Wesen nach nur eben Sprachunterricht ist, kann nichts anderes sein oder werden, als Hülfsleistung bei dieser Uebung in solchem Nachdenken, d. h. im Erlangen des in der Darstellung niedergelegten Gedankens, und Anlaß zu der Kunstleistung, die gedankenmäßige Darstellung wieder in angemessener Weise zur Aussprache zu bringen.

Der Zögling wird hiedurch in Formen und in Gedankengängen unterwiesen, welche geschichtlich bestehen und thatsächlich wirksam sind. Geschichtlich bestehende Gedankengänge, in denen der Schüler unterwiesen wird, sind alle classisch gewordenen Darstellungen der erzählenden, beschreibenden oder irgendwie zusammenfügenden Form in poetischer oder prosaischer Einkleidung. Durch eine genaue Einführung in derartige wohlgeordnete Gedankenverbindungen und Gedankenläufe wird das Nachdenken des Anfängers geübt; und thatsächlich wirksam werden diese Darstellungen, insofern sie zu Mustern dienen. Auf Grund derselben haben sich bestimmte wohlberechtigte Formen und Gesetze für das was eine Erzählung, Beschreibung 2c. heißen darf, gebildet, welche der im Denken sich übende Schüler findet und die er nicht ohne Nachtheil unbeachtet lassen kann. Der Versuch mit ihnen bekannt und vertraut zu werden, übt das Denken; mit ihnen vertraut zu machen ist darum Aufgabe des im Denken übenden Lehrers. Jedes elementare Lesebuch muß passenden Inhalt darbieten. Es kann hiernach dem Unterrichte an positivem Inhalte nicht fehlen. Aufgabe der pädagogischen Beurtheilung wird es nun, zu ermitteln, welcher Inhalt jeder Stufe gemäß in Behandlung zu ziehen ist.

In solchem Nachdenken treten alle Operationen der Denkthätigkeit in Wirkung und es stärken sich die also sich übenden Kräfte an formalem Bewältigen des in pädagogischer Hinsicht Angemessenen ganz von selber, ohne daß wir sie zerlegen und einzeln üben. Das Angemessene aber ist allemal ein Inhalt von Wissenswürdigkeit.

Aber am Nachdenken und Umsetzen des Fremden in Eigenes ists nicht genug, die Schüler müßen auch zu eigenen Gedanken kommen, es gilt das Finden, Bilden, Erdenken von Gedanken und die gefundenen und gewonnenen in den sprachlich richtigen und sachlich angemessenen Ausdruck versetzen, mündlich und schriftlich. Die ganze Ausführung dieser Seite des Denkübungsunterrichts wird bei Ueber=

tragung in gedankenmäßige Form Darstellung in Gestalt von Sprach=, Schreib= und Stilübung.

Das ist elementare Uebung im Denken. Die weitere Gliederung des Unterrichts in die beiden Richtungen für den praktischen Gebrauch würde nun entweder vom Inhalte her entlehnt werden können, welcher den Gegenstand abgiebt für das Denken, oder von der Form, in welcher sich das Denken nicht bloß vollzieht, sondern auch in vollkommener Durchsichtigkeit darstellt. Wie wichtig übrigens nun auch der Inhalt immer an solcher Uebung bleibt: so würde doch das, was vorzugsweise Denkübung sein soll, wieder bloßer Sachunterricht in aller Einseitigkeit werden, wenn der Inhalt zum regulirenden Gesichtspuncte der Uebungen gemacht würde. Der Denkübungsunterricht im elementaren Wege, welcher weiß, was er soll, wird nicht zurückschrecken, die Form des Gedankens oder der Gedankenverbindung zum ordnenden Princip in den Uebungen zu machen. Er hat die Anordnung seiner schulmäßigen Stufenfolge aus der gesetzmäßigen Genesis der Gedankenformen zu finden und zu treffen. Das ist alles. Wie dem Gedanken immer die Verbindung zweier Vorstellungen zu Grunde liegt, ebenso besteht ja auch der sprachliche Ausdruck des Gedankens, der Satz, aus einer Verbindung von Subject und Prädicat, und wie die im Gedanken enthaltenen einfachen Vorstellungen auf die mannigfachste Weise entwickelt und näher bestimmt werden und die Gedanken unter einander die verschiedensten Combinationen eingehen, so werden Subject und Prädicat durch Attribute, Objecte, Adverbien und diesen entsprechende Nebensätze ergänzt und ausgebaut und dann die Sätze den Gedankenverhältnissen gemäß mit einander verbunden. Der Schüler bringt nun von der Sprache geleitet in die Gedanken ein und lernt ihren Inhalt in demselben Verhältnis bestimmter und deutlicher erkennen, wie sich ihm das Verständnis der sprachlichen Formen und ihrer Gesetzmäßigkeit vollständiger erschließt. Wir muthen in allen Stunden mit Recht unsern Schülern zu, daß sie sich in unsere Gedanken und in unsere Sprache finden und daß sie selbst antwortend oder fragend bei ihren eigenen Worten mit voller Bewußtheit seien — und oft genug sehen wir, wie sie das Wollen wohl haben, aber nicht das Können finden. Also erschrecke doch niemand, wenn die Forderung gestellt wird, daß die Schüler unterrichtsmäßig geübt werden sollen in diesem Aufmerksamsein, das sie auf nichts anderes im Leben mehr zu richten haben, als auf sich selbst bei ihrem Thun und auf das, was von außen an sie kommt als ein Gedanke in Gestalt des Wortes. Oder meint man etwa, diese Tüchtigkeit im Denken fände sich von selbst? — Solche Zusammengenommenheit und Gewandtheit, wie wir sie in Schule und Leben weiter brauchen, findet sich nicht von selbst, oder zu selten und zu spät. Es giebt auch unter den Erwachsenen noch gegenwärtig viele Ohren, die nicht hören können; viele Kirchgänger, welche nicht wissen, was ihnen ist gesagt worden, darum, daß sie nicht in rechten Zeiten gewiesen worden sind, auf ihre eignen Gedanken Acht zu haben. Es hat sich bei diesen nichts gefunden von selbst.

Die Schulen haben sich nicht dem Zufalle Preis zu geben, sie haben sich selber die Unterrichtsfähigkeit an ihren Schülern zu schaffen und zu besorgen. Den Weg dazu finden sie ganz sicher in den Formen der Sprache vorgezeichnet, die nach ihrer fortschreitenden Ausbildung von den einfachsten bis zu den zusammengesetzten darin enthalten sind. Solcher Unterricht geht dann nicht auf „Entfesselung der Sprachkraft" aus, sondern auf Bändigung, Zügelung, Beherrschung des Naturwüchsigen an ihr durch den aus dem erwachenden Sprachgefühl und dem allmählich erkannten Gesetz des Sprachgenius sich ergebenden Takt. Das Maulbrauchenlehren muß vollständig dabei aufhören; denn es ist darauf abgesehen, daß ein jeder lerne seine Zunge schweigen und langsam werden im Reden. Ein jeglicher soll zur Schildwache vor seinen eigenen Mund bestellt werden, so daß weder ein Zeus noch ein Schulmeister mehr zu sagen nöthig habe: Lieb Kind, welch Wort entfloh dem Zaun deiner Zähne!

Es geht aus allem bisher Gesagten hervor, daß wir, eben weil aller und jeder Unterricht Uebung im Denken sein soll, die „Denkübungen" als gesondertes Fach aus der Elementarschule streichen, dagegen auf ihre Berücksichtigung beim Sprachunterricht um so mehr dringen.

Denunciationssystem, s. Angeberei.

Deutsche Schule, s. Volksschule.

Deutscher Sprachunterricht in der Volksschule (mit Einschluß der Aufsätze) nebst einigen Bemerkungen über den Sprachunterricht in der Fortbildungsschule, der Mittelschule, der höheren Töchterschule und im Seminar. Fast überall im elementaren Schulwesen genießt der deutsche Sprachunterricht heute einer hohen Werthschätzung und einer breit bemessenen Ausdehnung. Auch der laute Streit der widersprechendsten Meinungen, der das Gebiet gerade dieses Unterrichtsgegenstandes Jahrzehnte lang zu dem unruhigsten und unsichersten machte, hat sich doch schon ziemlich beruhigt. Denn wenn auch in der Praxis die Vertreter der verschiedensten älteren Strebungen und Richtungen noch unbeirrt neben einander fortarbeiten, in der Theorie wenigstens und in der Uebung der jüngeren Geschlechter ist doch über sehr wesentliche Puncte bereits annäherndes Einverständnis erreicht. Es fällt uns fast schwer, Angesichts dieses gesicherten Besitzstandes sowohl an Stunden auf den Lectionsplänen, als an theoretischen Grundsätzen und Forderungen, uns zu erinnern, daß noch vor nicht zu langen Jahren der ganze Bestand und die Berechtigung des Sprachunterrichts überhaupt in Frage gestellt war, und daß wir in Gefahr waren, von allem, was wir heute unter dem Namen des Sprachunterrichts befassen, das erste Lesen und Schreiben als einzig berechtigten Rest zurückzubehalten, alles übrige aber auf Grund einer gewißen Ueberspannung des an sich richtigen Satzes, daß aller Unterricht Sprachunterricht sei, an die übrigen Unterrichtsfächer vertheilt zu sehen.

Es ist indessen nicht die Absicht dieses Aufsatzes, den geschichtlichen Entwicklungsgang des elementaren Sprachunterrichts darzulegen, wie dies der seitdem verstorbene Seminarrector Stockmayer in der größeren Encyklopädie in einer kurzen und recht zweckmäßigen Fassung gethan hat (vgl. d. Art.). Aehnliche und zum Theil noch eingehendere Darstellungen der Geschichte des Sprachunterrichts finden sich zahlreich, ebensowohl in den allgemeinen Werken über Pädagogik und deren Geschichte, wie in den eigentlich methodischen Schriften über den Sprachunterricht (vgl. z. B. Rud. v. Raumer „der Unterricht im Deutschen" im 3. Bande der „Geschichte der Pädagogik" von Karl von Raumer, auch gesondert herausgegeben; Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik Bd. 4 an vielen Stellen; Schütze evangel. Schulkunde, 3. Aufl. S. 300 ff., bes. S. 398 ff.; Kahle, Grundzüge der Volksschulerziehung, Bd. II. S. 38 ff. und anderes). Für jeden Lehrer, der nicht bloß Handwerksarbeiter sein will, ist es ganz unerläßlich, sich auch über die geschichtliche Entwicklung des Sprachunterrichts zu orientiren.

An diesem Orte handelt es sich bloß darum, das Wesentliche von dem kurz zusammenzudrängen, was sich als das Resultat der längeren Erörterung und der gemeinsamen Geistesarbeit der Schule eine wenigstens annähernd allgemeine Geltung und Anerkennung erworben hat. Der vorliegende Artikel bezweckt nichts anderes, als, indem er mehr nebenbei auch über die wichtigsten der noch vertretenen älteren Richtungen und Strebungen einigermaßen orientirt, vor allem dem Sprachlehrer ein kurzer Wegweiser zur wirklichen Unterrichtspraxis zu sein, der ihn durch genügende und erprobte Fingerzeige zu fördern und wenigstens vor den gewöhnlichsten Misgriffen zu bewahren sucht.

Zu diesem Behufe bedarf es auch keiner weit ausholenden principiellen und theoretischen Erörterungen. Wohl aber ist es unumgänglich, von vorn herein diejenigen thatsächlichen Momente kurz ins Auge zu fassen, welche die Nothwendigkeit des Sprachunterrichts in dem Lehrplane der Volksschule begründen und demselben die bedeutende Stellung, welche er jetzt einnimmt, sichern, und im Zusammenhange damit seine Ausgangspuncte, das, was er vorfindet und worauf er seine Arbeit aufbaut, genügend klar zu legen: Erwägungen und Betrachtungen, welche nicht nur für die gewöhnlich angenommenen Zweige des Sprachunterrichts Eintheilungsgründe abgeben, sondern welche auch erst für die Beurtheilung der einzelnen Thätigkeiten Licht und für den Lehrplan und dessen Ausführung feste Unterlagen und Zielpuncte geben.

Auch die Sprache gehört — es sei gestattet, dies einleitend und vorübergehend, doch nicht ohne Bezug auf das Folgende hier zu bemerken — zu den „un-

begreiflich hohen Werken," die heute noch so „herrlich sind wie am ersten Tag," zu den Wundern, die wir nur deshalb nicht so nennen, weil sie zu dem Selbstverständlichen und Alltäglichen gehören, das wir eben darum kaum je besonderer Beachtung würdigen. Es ist ein Ausfluß jenes geheimnisvollen Naturtriebes, der selbst die Thiere drängt, alle Erregungen ihres inneren Seelenseins wie durch eine Art von Reflexbewegung in Lauten auszudrücken, und der bei dem Menschen als eine Art embryonischer Wörter die sogenannten Interjectionen erzeugt hat, daß wir jede Vorstellung des Geistes und jedes seelische Gebilde überhaupt, sobald es sich zu einiger Klarheit herausgearbeitet hat, alsbald mit einem Lautgebilde untrennbar verknüpfen. Mit der Sache oder vielmehr mit der geistigen Vorstellung von derselben schließt von vorn herein das Wort seinen unlösbaren Ehebund. Und mit einer unbegrenzten Fruchtbarkeit und in unübersehbarer Verzweigung erwächst aus einer nicht zu beträchtlichen Anzahl von Wurzeln eine fast unzählbare Wörtermenge, völlig ausreichend, um in immer fortgehender Entwicklung die ganze Welt, die sichtbare, wie die der Gedanken zu umranken und zu umfassen, alle Dinge, warnehmbare wie die Ergebnisse der Vorstellung und der Abstraction, ihre Eigenschaften, sinnliche und unsinnliche, ihre Thätigkeiten und Zustände, wie ihre ganz abstracten gegenseitigen Bezüge und Verhältnisse völlig sicher und ohne Gefahr der Verwechslung zu benennen und zu bezeichnen. Und in diesem stattlichen, von keinem Sterblichen ganz beherrschten Wortmaterial ist der weitaus überwiegende Theil (die Begriffswörter) einer höchst mannigfachen inneren und äußeren Umformung und Biegung, einer immer neuen Verknüpfung fähig, das Ganze in seiner Biegsamkeit und Bildsamkeit, in der unübersehbaren Menge seiner möglichen Combinationen dem Ausdrucke jeder, auch der neuesten und fremdesten Sache, der Darstellung jedes, des niedersten wie des höchstfliegenden Gedankens, jeder Regung der Willenstriebe, jedes, des zartesten wie des überwallendsten, des menschlich tiefsten wie des heiligsten und höchsten Gefühls vollkommen bequem, anschmiegend und gewachsen. Und dieser ganze Wunderbau, diese Darstellung des gesammten inneren Seelenseins in der Lautsprache ist nicht bloß einerseits für uns selbst das unentbehrliche Mittel der Selbstverständigung und der Klärung aller geistigen Gebilde — da wir bekanntermaßen ohne Worte nicht zu denken vermögen, sondern er ist andererseits das Mittel unserer Verständigung mit denen, die uns angehören, mit unserer Familie, mit unserm Volke, ja mit den Menschen überhaupt; er ist es, der den Menschen zum geselligen Wesen macht. Das Wort, das vom Munde zum Ohre geflügelt eilt, ist, so vergänglich es ist, eine alles bedingende Macht. Von der Mutter Lippen schallt es, der erste Liebesbote, beim Eintritt in das Leben uns entgegen und weckt bald genug eigener Worte Widerhall. In Rede und Gegenrede, in freundlicher Unterhaltung, in Befehl und Verbot, in Erzählung und jeder Mittheilung, in Sage, Spruch und Lied umtönt es an jedem Orte jeden unserer Schritte bis zum letzten, den es als Trostwort, Lied und Grabrede begleitet. Weder Alexanders Thaten, noch Columbus Gedanken, noch Jesu Christi Werk und Lehre vermochten ohne das Wort zu Stand, Leben und Ausbreitung zu gelangen. Ueberall, wo die Erfahrung älterer Geschlechter jüngeren übermittelt wird, da ist das Wort im Mittel. Und mit einer unberechenbaren Gewalt bewegt das Wort, vom Munde zum Ohre schallend, die Welt und die Gemüther. Welche Wunder wirkt dieses wunderbare Organon! Schon daß, sobald das verschwisterte Wort erschallt, jeder aufmerksame Hörer die zugehörige Vorstellung vollzieht, ist ein Wunder. Aber wie wirkt erst das Wort als Organon der bewegten Seele, die einer neuen Erkenntnis ahnungsvoll und dann mit Gewißheit sich bemächtigt hat, oder die von stürmenden Gefühlen im tiefsten Innern erregt oder zu thatkräftigem Wollen und Streben erhoben ist. Zwar ist auf ihrem Gebiete die Musik noch ungleich stärker als das Wort, aber dieses Gebiet ist ein fest umschriebenes und beschränktes, das des Wortes ist ohne Schranke. Was vermag ein Redner, wenn er in unbewußtem Drange oder mit bewußter Berechnung seine Register zieht, über seine Hörer, denen er seine Gründe einleuchtend macht, deren Einwände er widerlegt, die er mit seinen Gefühlen entzündet und zu von ihm gewollten Entschlüssen fortreißt. — Und wiederum ist dieser ganze Wunderbau nicht ein einziger für die ganze Welt und die Menschheit, sondern er ist so vielfältig bestimmt und gestimmt, als Völkerstämme das weite Erdenrund bewohnen, er ist national unterschieden. Sind auch alle diese Sprachbäume,

so zu sagen, aus einigen wenigen, ja vielleicht aus einem einzigen einheitlichen Sprachstamme erwachsen und von zahlreichen gemeinsamen Wortstämmen durchzogen, so ist doch jeder vom andern wie eine andere botanische Art in seiner ganzen Tracht und in seinem Wuchse, in Blüten und Früchten, ja bis in das letzte Zweiglein und Blatt und bis in die Fasern seiner Holzstructur ganz und gar verschieden. Jedes Wort, ja jeder Sprachton verräth uns den Franzosen, den Italiener, den Polen als Nichtmitgenossen unseres Volkes; kaum ein oder das andere Wort durchzieht gleichlautend eine größere Anzahl von Sprachen. Und wie das Vaterland das eine, so ist unsere Muttersprache das andere ureigene Stück unseres Volksthums, das uns als Deutsche zusammenbindet, dieses innerlichere fast noch mehr als jenes äußerlichere. Vom Vater und von der Mutter nicht zufällig benannt, gehören sie beide unter sich und mit uns zur Natureinheit zusammen, wie Vater und Mutter mit den Kindern. Die Anschauungen und Erfahrungen unserer Altvorderen aus Zeiten her, deren sich die Geschichte nicht mehr, selbst die Sage kaum noch entsinnt, die Eigenart unseres Volkes, die Ergebnisse unserer gesammten Vergangenheit, wie Waldluft und wie Geruch der Vergangenheit wehen sie uns an aus unserer wonnesamen, trauten Muttersprache, aus ihren Wörtern und Sprachformen, ihren Redensarten, Sprüchen, Sagen und Liedern. Ein auf uns vererbter Schatz einer unermeßlich breiten und tiefen Zeit legt sich mit der Muttersprache in unser Herz, bildet sich von den ersten Worten her in unser Gemüth ein, macht uns an seinem Theile zu Genossen des deutschen Volkes und zu Mitbesitzern aller seiner geistigen Güter. Von den Gütern und Wissensschätzen des elementaren Unterrichts sind die Religion, das Rechnen, die Naturkunde, die Geographie, das Zeichnen international, kosmopolitisch, allgemein; die Geschichte mit der Geographie wird mit Recht national behandelt; der Sprachunterricht ist an sich national, volksthümlich, das ist seine bezeichnende Eigenart, sein Vorzug, wie gleichzeitig seine Schranke. Und wie mannigfach bis ins Individuellste ist auch dieses volksthümlich Gemeinsame wieder in sich verzweigt und vereigenthümlicht. Selbst die gemeinsame Muttersprache wird in jedem Gau wieder durch und durch anders geredet; an Redensarten und Sprachton unterscheiden wir die Herkunft, an Redensarten und Sprachton, so sehr ist das gemeinsame Gut ins Individuellste differenzirt, unterscheiden wir sogar, ohne ihn zu sehen, jeden einzelnen Menschen, den wir einigermaßen kennen, Mann vom Weibe, Greis vom Kinde, Gebildete von Ungebildeten, den Militär vom Civilisten, ja am Klange eines einzigen Vocals unsere nächsten Vertrauten von einander und von fremden Leuten.

Aber neben dieser mündlichen Erscheinungsform, die hörbar vom Munde zum Ohre geht, hat die Sprache seit uralter Zeit noch eine zweite, die *schriftliche*, die ihren Weg von der Hand zum Auge nimmt. In grauer Vorzeit haben Unbekannte wargenommen, daß die überaus mannigfaltigen Worte der Lautsprache doch nur aus verhältnismäßig sehr wenigen (20—50) einfachen Lauten bestehen. So wurde der Schritt von der Bilderschrift zur phonetischen Hieroglyphe gemacht, die nur noch den Anlaut des durch das Bild dargestellten Wortes bezeichnet, und aus der unsere Buchstabenschrift sich in ununterbrochener Reihe entwickelt hat. Untrennbar enge verschwisterte sich der Buchstabe mit dem Laute, eine Erfindung, deren Einfachheit ihrer unermeßlichen Bedeutung nicht nur keinen Eintrag thut, sondern ihr vielmehr eben den höchsten Werth verleiht, und die, an sich auch fast ein Wunder, das wir wiederum nur nicht achten, weil es uns alltäglich ist, der gesammten Entwicklung der Menschheit und ihrer Sprachen einen gewaltigen Anstoß gab. Mit der sich verallgemeinernden Einführung der Schrift wird die vergängliche flüchtige Rede des Mundes für beliebig lange Zeiträume fixirt und von der Gedankenwelt des Menschen die Schranke des Raumes und der Zeit um ein gewaltiges Stück zurückgerückt. Zu den fernsten Zonen trägt das geschriebene Blatt mit Sicherheit unsere Gedanken, und die Gedanken und Aufzeichnungen der bedeutendsten Männer alter Zeit liegen uns in Schrift und Druck so bequem bereit, wie das Wort des Nebensitzenden, das uns ins Ohr schallt. Und ins Unendliche und Unübersehliche wächst damit der Gedanken- und Erfahrungsschatz der ganzen Menschheit. Wo früher nur Spruch und Lied, Sage, Märchen und Redensart von Mund zu Munde gieng, da liegen heute theils urkundlich original,

theils in treuester Vervielfältigung aufgespeichert die Kunden von den fernsten Zeiten und Orten, die Erfahrungen und Gedanken der frühesten und fremdesten Menschen; nicht nur in unsern Bibliotheken, sondern bis auf das Eckbrett des ärmsten Hauses werden die Schriftwerke dreier Jahrtausende vereinigt vorgefunden, Bibel, Katechismus, Gesangbuch, Kalender und Zeitung. Und Millionen von Kindern arbeiten täglich, sich die Künste des Lesens und Schreibens anzueignen, vermöge deren sie von früher Jugend auf mit den Erwachsenen Theil nehmen an der Erbschaft aller Erdgegenden und Jahrhunderte.

Wir stehen an der Quelle, aus welcher sich die Nothwendigkeit des elementaren Sprachunterrichts im Laufe der geschichtlichen Entwicklung ergeben hat, und aus welcher sie theoretisch allein herzuleiten ist. Nicht die Erlernung und die Uebung der mündlichen Rede, die wir alle von der Mutter lernen, sondern die Aneignung derjenigen elementaren Fertigkeiten, welche der Gebrauch der schriftlichen Zeichen für die Lautsprache erheischt, des Lesens und Schreibens, ist der Ursprung des elementaren Unterrichts, welchen im Alterthum, in den ersten anderthalb Jahrtausenden der christlichen Zeit und bei den meisten europäischen Völkern bis heute noch nur die Kinder der besseren Stände genießen, und welchen in Deutschland doch eigentlich erst seit wenig über hundert Jahren alle vollsinnigen Kinder genießen oder doch genießen sollen. „Lesen und Schreiben" ist der altüberlieferte und auch vollkommen bezeichnende Name des Sprachunterrichts, der nur in der Zeit des überwuchernden Grammatisirens, das sich par excellence „Sprache" tituliren ließ, etwas zurückgetreten ist. Denn er bezeichnet in der That bis heute die beiden Haupterscheinungsformen und Hauptübungen des Sprachunterrichts völlig ausreichend, neben denen die Grammatik in keiner Weise Gleichberechtigung beanspruchen darf. Und unter diesen beiden Stücken ist selbstverständlich das Lesen geschichtlich überall vorauf; das Schreiben galt selbst in den Bürgerschulen deutscher Städte noch vor hundert Jahren wenigstens für die Mädchen für nicht erforderlich, ja für gefährlich, während das Lesen wenigstens der Knaben seit der Reformationszeit im Gebiete der evangelischen Kirche überall für ein erstrebenswerthes Ziel galt. Neben der von der Kirche ausgehenden religiösen Unterweisung und zum Theil auch nur im Dienste dieser ist der Leseunterricht der zweite Hauptquellpunct unseres Volksunterrichts und die zweite Pfahlwurzel der Volksschule.

Nach diesen Gesichtspuncten würde der Schwerpunct des Sprachunterrichts in die ersten Schuljahre fallen, wo die elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens angeeignet werden; freilich erforderte dies bei der alten Buchstabirmethode meist eine viel längere Zeit, als heutzutage dafür beansprucht und gewährt wird. Der weitere Fortgang des Unterrichts stellte sich dann mehr als eine bloß fortführende Uebung und Steigerung der einmal erworbenen grundlegenden Fertigkeiten dar. Während das Schreiben mehr die Wege des Abschreibens und der Kalligraphie, auch der Orthographie gieng, als daß es das Aufschreiben und freieres Aufsetzen sich zum Ziele genommen hätte, erschien das fortgehende Lesen, wo es überhaupt über bloße Steigerung der Fertigkeit hinauskam, als Uebung im Auffassen des in der Sprache niedergelegten Gedankenstoffes. Es hatte sein Object und Mittel ausschließlich an Luthers deutscher Bibel, wie eben desselben Katechismus die Leselernfibel war. Einen weiteren Inhalt empfieng der Leseunterricht der späteren Schuljahre zuerst durch das Lesebuch, das sich seit 1776 zu verbreiten anfängt, und das mithin sein erstes Jahrhundert demnächst erst beschließen wird. Die Lesebücher der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts haben eine rein realistische, genauer utilitaristisch aufklärende Richtung. Erst mit der zweiten Hälfte kommen Lesebücher auf, die neben dem realistisch Belehrenden auch dem sog. Literarischen, dem mehr sittlich Belehrenden, Erfreuenden, Gemüthbildenden, und so immer weiter allen denjenigen Erzeugnissen unseres Schriftenthums mehr und mehr Platz einräumen, die durch volksthümliche Fassung für die Kenntnis der Kinder des Volkes sich eignen.

Aber es kommen hierneben noch andere Thatsachen und Umstände von großer Bedeutung in Betracht, welche es nothwendig machen, dem Sprachunterricht und seinen Aufgaben noch eine bei weitem größere Ausdehnung zu geben und neben der Erlernung der Schriftzeichen auch die mündliche Lautsprache unter seinen Einfluß zu

rücken. Unterlage und Ausgangspunct der hierher einschlagenden Erwägungen und Folgerungen ist die Thatsache, daß unsere Muttersprache in zahlreiche unter sich sehr verschiedene Mundarten geschieden ist. Es verhält sich nämlich mit derselben, wie mit allen Sprachen, die über ein weit ausgedehntes Gebiet verbreitet sind: sie ist zwar in sich einheitlich und dieselbe, aber sie klingt keineswegs aller Orten gleich. Vielmehr haben Veranlassungen der verschiedensten Art, geographische Unterschiede, wie Gebirg, Tiefebene und Meeresküste, reichlicher oder mangelnder Verkehr durch größere oder geringere Zugänglichkeit, benachbarte fremde Sprachstämme, Aus- und Einwanderungen und Mischungen der Volksstämme, wie z. B. wendischer und polnischer, porussischer und czechischer mit deutschen auf die mannigfachste Weise auf die Sprache bestimmend eingewirkt und dies in einem solchen Maße, daß wir oft wenige Meilen weiter Ton und Klang einer neuen Mundart als wie einer ganz anderen Sprache hören, und daß selbst der großen Gruppen von gleichartigen Mundarten der deutschen Sprache schon ziemlich viele (mindestens 15—20), der einzelnen Mundarten aber, wie Firmenich-Richartz Proben derselben in seinem großen Werke „Germaniens Völkerstimmen" gesammelt hat, viele Hunderte sind. Und so groß ist der Unterschied, daß der Mitteldeutsche, wenn er das bayrische Hochland oder die friesische Marsch durchwandert, große Mühe hat, den deutschen Landmann, der doch sein Landsmann und Bruder ist, zu verstehen, und daß der Oberdeutsche den Niederdeutschen, je weiter von demselben entfernt er heimisch ist, selbst mit der größten Mühe doch meistentheils nicht mehr versteht und sich ihm kaum verständlich machen kann. Nicht als ob er im fremden deutschen Gau dieselbe Mühe hätte, mit der man in der Fremde z. B. Russisch lernt; die Verständigung gelingt meist binnen Tagen oder Wochen ebenso, wie sie auf den ersten Anlauf mislang. Sehr deutlich unterscheiden sich unter diesen Mundarten zwei große Gruppen, die oberdeutsche und die niederdeutsche. Ihre Grenze, namentlich in ihrer westlichen Hälfte meist sehr bestimmt und scharf festzustellen, im Osten öfter etwas mehr verschwimmend, läuft, indem sie an der Grenze des französischen Sprachgebiets bei Aachen beginnt, zuerst mit einer Krümmung nach der Maas zu auf Düsseldorf, folgt dann dem Rothlagergebirge, berührt Heiligenstadt (Eichsfeld), geht über den Südrand des Harzes, dann, indem sie die Elbe erst berührt, dann überschreitet, über Staßfurt, Kalbe und Wittenberg, erreicht über Luckau und Kottbus die Oder und endet dort am polnischen Sprachgebiet bei Krossen und Züllichau. Zwar unterscheidet man wohl zunächst südlich von dieser Grenze die sogenannten mitteldeutschen Mundarten in Schlesien, Obersachsen, Thüringen, Hessen und Franken, aber diese sind doch den oberdeutschen ungleich näher verwandt, als dem nördlich von jener Grenze beginnenden Niederdeutschen oder dem sogenannten Plattdeutschen, den Mundarten der Gegend, wo man Schwarzbrot ißt, und wo die Leute, wie der gemeine Mann im Süden sagt, „datten und watten" („dat" und „wat" für „daß", „das" und „was", überhaupt t statt ß sprechen, welches letztere ja auch den Wörtern „das" und „was" eigentlich zukommt).

Nun aber hat sich aus allen diesen zahlreichen Mundarten eine und zwar eine mitteldeutsche, die obersächsisch-fränkische zu einer Vorherrschaft über die anderen, vergleichbar der, die vormals der Kaiser über die Stammesherzöge übte, zur alleinigen Schriftsprache erhoben. Während nämlich bis in das 14. Jahrhundert mehrere der älteren Dialekte gleichzeitig der schriftlichen Darstellung dienen, bildet sich seit dieser Zeit von mehreren Puncten aus, unter denen einerseits Nürnberg, andererseits Meißen besonders hervortreten, eine zunächst für die schriftliche Darstellung bestimmte allgemein verständliche Mischmundart heraus, in der allerdings das niederdeutsche Element vom oberdeutschen ziemlich stark überwogen wird. Dieser bereits in ihrer Entwicklung begriffenen Mundart also bemächtigte sich Dr. Martin Luther. Wie sehr er sich bewußt ist, nicht durchaus Eigenes und Neues zu schaffen, das zeigen am besten seine eigenen bekannten Worte. „Ich habe, sagt er, keine gewiße, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen deutschen Sprache, daß mich beide, Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der sächsischen Canzlei, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland. Alle Reichsstädte und Fürstenhöfe schreiben nach der sächsischen und unseres Fürsten Canzlei; darum ists auch die gemeinste deutsche Sprache." Aber er ergriff dieses Werdende

allerdings mit der ganzen Wucht des Genius, und eines Genius ersten Ranges; Mann aus dem Volke und Gelehrter zugleich, Reformator zugleich und Schriftsteller von Gottes Gnaden, hat er hauptsächlich in seiner deutschen Bibel unsere hochdeutsche Schriftsprache aus der Fülle seines Geistes heraus neu geboren oder vielleicht richtiger doch wohl zuerst ganz zur Welt geboren. Mit der Gewalt seiner volksthümlichen Rede auf der Kanzel wie im Katechismus, mit seinem nie übertroffenen Bibeldeutsch, das sich allen Arten und Wendungen des Gedankens so biegsam anschmiegt, der ruhigen Geschichtserzählung der Königsbücher, wie den gewaltigen Thatsachen der Bücher Mose, dem stillen Idyll des Büchleins Ruth, wie dem Gedankenschwunge des Buches Hiob, hat er uns nicht nur das ewige Gotteswort aus fremden Zungen verdeutscht, ja in deutscher Zunge neu geschaffen, sondern er hat auch mit gewaltiger Wucht der hochdeutschen Schriftsprache wie mit einem Male zu Stand und Wesen und zum Siege verholfen, zu einer maßgebenden und durchschlagenden Bedeutung, der sich selbst seine erbittertsten Gegner, die Jesuiten, in ihren Schulen nicht zu entziehen vermochten. Von da ab verschwinden in Schrift und Druck die anderen Mundarten für drei ganze Jahrhunderte; und in dem also ausgeprägten Idiom haben fast ohne Ausnahme seit 350 Jahren unsere Denker und Dichter, unsere Forscher und ihre popularisirenden Gehülfen geschrieben. Die unermeßlichen hochgespeicherten Schätze unseres Schriftenthums, des poetischen wie des prosaischen, des gelehrten wie des volksthümlichen, sind in der hochdeutschen Schriftsprache verfaßt. Und erst seit dem Anfange dieses 19. Jahrhunderts hat man angefangen, auch die immer noch in Kraft und Leben stehenden Volksmundarten, die lange in Verachtung gestanden hatten, wenigstens bei den Gelehrten und Gebildeten, in Schrift zu fassen. Und kostbares Gut ist aus diesem urfrischen Borne deutschen Volksthums auf den Büchermarkt gefördert worden, seit Hebel mit den alemannischen Gedichten voraufgieng, Klaus Groth, vormals Lehrer, mit dem Quickborn in ditmarsischer Mundart, Holtei mit Gedichten in schlesischer Mundart, Fritz Reuter mit Dichtungen und Erzählungen in mecklenburgischer Mundart und viele andere nachfolgten. Denn während die hochdeutsche Schriftsprache durch die Arbeit unzählbarer Männer in mehr als drei Jahrhunderten zum vollkommensten Ausdruck des Verstandes und des Geistes, der Poesie in ihren höheren Gattungen wie der feierlicheren Rede, der Geschichtschreibung wie der wissenschaftlichen Forschung überhaupt, der Gesetzgebung und des gebildeten Gesprächs ist ausgebildet worden, redet das unergründliche deutsche Volksgemüth lauter, lieber und unmittelbarer je und je in der Mundart. Denn das Hochdeutsche ist, wie wir dies auch mit dem Zusatze hochdeutsche Schriftsprache bezeichnen, eigentlich viel mehr eine geschriebene und gedruckte, als eine wirklich gesprochene Sprache. Wir alle reden es, zunächst wenn wir aus dem gedruckten Buche oder vom geschriebenen Blatte vorlesen. Weiter ist es ganz unentbehrlich als das einzige Mittel zur Verständigung der verschiedene Mundarten redenden Stämme unter sich sowohl als mit jedem Ausländer, der Deutsch, d. h. eben nur das allgemeine Hochdeutsch gelernt hat. Demnächst ist es die regelrechte Sprache in Staat, Kirche und Schule; im Unterrichte, in der gebildeten Gesellschaft, in Predigt und Liturgie, in öffentlichen Versammlungen, auf Landtagen und vor Gericht wird es geredet. Das Volk auf dem Markte und in den Straßen, in Wohnungen und Werkstätten, auf dem Felde, auf der Landstraße und im Walde wie bei aller Arbeit redet die Mundart, die nur der halbgebildete Gebildete, der oft eben so eingebildet als ungebildet ist, theils im Irrthum, theils aus Hochmuth für ein verderbtes und unrichtiges Deutsch hält. Ja auch die Gebildeten, selbst die allerhöchsten Kreise kaum ausgenommen, reden in der Familie kein reines Hochdeutsch; nur vereinzelte Pedanten, zumal Schulmeister, bemühen sich, das zu thun, und bringen es doch nicht fertig. Wo wir uns nur etwas gehen lassen und es uns sprachlich bequem machen, wo der Affect aufwallt, wo das Herz warm wird und das Gemüth redet, da schlägt überall auch durch das noch so sehr zur Gewohnheit gewordene Hochdeutsch der gemüthlichere, von Jugend auf gewohnte Ton des Dialekts durch. Die meisten von uns ziehen die hochdeutsche Sprache doch nur wie einen besseren Rock an, wenn sie sich zu feierlicher Rede oder zu ernstem Geschäfte in Positur setzen. Ich habe es nicht vergessen, daß ich als Kind einen königl. preußischen Cultus-Minister bei einer amtlichen Schulrevision auf eine hochfeierliche

Curialanrede des Schulvorstehers mit einem ebenso lakonischen als echt berlinischen „Nee“ antworten hörte. Jemandem zu sagen, man höre ihm keinen Dialekt an, ist mehrentheils entweder Mangel an Kenntnis oder Schmeichelei, oder es kommt nur daher, daß beide Redende Landsleute sind. Und selbst im deutschen Reichstage oder in einer Versammlung von Koryphäen der deutschen Wissenschaft sagt der Kundige neun Zehnteln der Redner schon nach dem dritten Satze mit Sicherheit auf den Kopf zu, was für Landsleute sie sind, und zwar um so gewißer, je weiter nach Süddeutschland hin sie heimisch sind. Denn eben weil das Schriftdeutsche den mittel- und oberdeutschen Mundarten näher steht, wird es meist von den Mittel- und Oberdeutschen viel weniger rein und gut gesprochen, als von denen, die von Kindesbeinen an Plattdeutsch reden und die darum das Hochdeutsche halb und halb wie eine fremde Sprache sich aneignen müßen.

Diese Frage um die Mundarten ist von den Sprachlehrern bis zur Zeit immer noch nicht hinreichend erwogen und gewürdigt; und doch ist sie unzweifelhaft eine der allerwichtigsten, wenn es sich um Feststellung der Ausgangspuncte, der Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichts handelt. Denn erst auf der Grundlage einer richtigen Würdigung und Beurtheilung der Volksmundarten und ihres Verhältnisses zur hochdeutschen Schriftsprache ist es möglich, die allereinfachsten, wichtigsten und geradezu grundlegenden Fragen der Methodik des Sprachunterrichts einigermaßen richtig zu beleuchten und zu beantworten, Fragen wie diese: Welches Maß von Sprachbildung bringen denn eigentlich die eintretenden Kinder zur Schule mit? In welchen Richtungen hat sich der Sprachunterricht zu bewegen? Welches sind seine wichtigsten und wesentlichen Zweige? Und welche Ziele muß je nach Maßgabe der gesammten Verhältnisse einer bestimmten Schule und der sie besuchenden Kinder ein gut geleiteter Sprachunterricht am Ende der Schulzeit erreicht haben?

Wir beginnen mit der Frage: Welchen Bestand an sprachlicher Bildung und Fertigkeit bringen uns unsere sechsjährigen Neulinge durchschnittlich mit zur Schule? So einfach und so fundamental diese Frage ist, so wenig scheint sie in der methodischen Literatur des Faches bis jetzt eingehend und genügend beantwortet zu sein. Sie sei hiermit tüchtigen und erfahrenen Praktikern im elementaren Sprachunterricht, namentlich solchen Lehrern, die der Unterstufe besondere Vorliebe und längere Zeit gewidmet haben, wie sprachlich gründlicher gebildeten Pädagogen überhaupt zu eingehendem Studium und zu gesonderter Bearbeitung dringend empfohlen und ans Herz gelegt. Für diese Stelle müßen einige Grundlinien einer Antwort genügen. Zunächst nämlich ist zu bemerken (und dies ist einer derjenigen Gründe, die die Beantwortung der Frage am meisten erschweren), daß der Befund dieser Untersuchung ein ganz ungemein verschiedener ist nach dem Alter, der Anlage, dem Temperamente und der Herkunft der Kinder, sei es vom Lande oder aus der Stadt, sei es aus höheren oder niederern Ständen, sei es aus sorgfältiger Muttererziehung, aus gewissenloser Wärterinnenpflege oder aus gänzlicher Verwahrlosung oder Mangel aller bildenden Einflüsse. Denn selbstverständlich ist zwischen der Redefertigkeit von Kindern aus dem vornehmen Kaufmannsstande oder aus dem Geheimerathsviertel oder aus noch höheren Kreisen, die in die vornehmen Privatschulen von Hamburg oder Berlin eintreten, und zwischen derjenigen von Kindern aus der hinterpommerschen Taglöhnercolonie, aus Hauländern im Großherzogthum Posen oder aus Fabrikarbeiterfamilien, aus der einsamen Gebirgshütte oder der Mooransiedelung, wie sie in die einclassige Dorfschule eintreten, ein geradezu himmelweiter Unterschied. Von jenen sind manche in ihrer Redefertigkeit so beschaffen, daß sie selbst den ruhigen Lehrer überschwatzen könnten, und daß sie nur des Zügels bedürfen, während man bei manchen von diesen Stunden, ja Tage lang auf das erste Wort wartet und fast um dasselbe bittet. Schnell unterscheidet man hier diejenigen Kinder, mit denen die Mutter oder ein älteres Geschwister sich länger und sorgfältiger beschäftigt hat, von den unglücklichen Wesen, deren Eltern den ganzen Tag dem Erwerbe nachgehen und ihre Kinder in der dumpfen Stube eingeschlossen halten oder auf der Dorfstraße sich selbst und der Stumpfheit oder Roheit überlassen mußten. Aber wenn man nicht selten behaupten hört, die meisten oder doch viele der zur Schule eintretenden Kinder vom Lande vermöchten überhaupt noch gar nicht in voll-

ständigen Sätzen zu reden, so ist dies entschieden ein Irrthum oder vielmehr ein Misverständnis. Dieses Ziel, welches geweckte Kinder aus besseren Ständen oft vor Antritt des dritten Lebensjahres erreichen, dürften doch, von schwachsinnigen Kindern und außerdem von seltenen Ausnahmen abgesehen, die vollsinnigen Kinder auch unter den ungünstigsten Verhältnissen vor Vollendung des sechsten Lebensjahres erreichen. Daß diese Kinder dem Lehrer auf eine einfache hochdeutsche Frage keine schulmäßig richtig geformte hochdeutsche Antwort zu geben vermögen, das ist allerdings zuzugeben. Aber das hat auch mehr als hinreichende Gründe. Da ist zuerst die neue, ganz ungewohnte Umgebung der beengenden Schulstube mit den vielen unbekannten Zuhörern; da ist der unbekannte und vielleicht nicht einmal immer ganz freundliche Lehrer; da ist zu dem allem des letzteren fremder hochdeutscher Dialekt. Und wie oft reißt sich aus dem mit hochdeutschen Fragen lange genug geängsteten Gemüthe des kleinen Rekruten nach langem Zögern plötzlich eine Antwort los, in bester Dorfstraßenmundart zwar, aber so fließend, so vollständig im Satzbau und so treffend, daß die ganze Schule lacht über den so gewohnten Ton, der hier am Orte doch so ungewohnt und so ganz und gar nicht courfähig ist. Im übrigen aber verhält es sich mit dem Reden der Neulinge doch wohl so, daß sie zunächst einerseits einen sehr geringen Wortschatz haben. Während eine Auctorität auf dem Gebiete der germanistischen Sprachforschung den gesammten Bestand der deutschen Sprache auf 70,000 Wörter schätzt, will ein sorgfältiger Beobachter den Vorrath von Wörtern, über welchen ein mäßig gewecktes Dorfkind verfügt, auf etwa 400 festgestellt haben. Hierin ist zweierlei beschlossen: das Kind hat nur einen geringen Schatz von Begriffswörtern, und noch viel geringer ist sein Bestand an Formwörtern. Mit „und“ und „da“, mit „wo“, „wenn“ und „wie“ bestreitet es seinen ganzen Bedarf an Bindewörtern; „der, die, das“ ist sein einziges Demonstrativum, ist ihm Reflexivum und Artikel zugleich u. s. w. Viele der geläufigsten Formwörter der Schriftsprache, Wörter wie „dieser“, „jener“, „derjenige“, „welcher“ u. v. a. sind ihm ganz fremd und unerhört. Und die Zahl seiner Begriffswörter ist eben so gering, wie die Zahl der Anschauungen, die Wohnstube, Hof, Stall, Garten und Dorfstraße des einsamen Oertchens boten; hundert Dinge seiner nächsten Umgebung hat es noch weder unterschieden noch benannt. Und andererseits endlich trägt dieser ganze Sprachschatz durch und durch nicht die Form der hochdeutschen Schriftsprache, sondern die der Ortsmundart; und dies nicht etwa bloß bei den Kindern entlegener Dörfer und niederer Stände, sondern eben so gut, nur in etwas minderem Maße, bei Stadtkindern aus mittlerem Stande; und selbst die Kinder der besten Stände, kaum vereinzelte ausgenommen, reden sei es eine verfeinerte Mundart, sei es ein mundartlich gefärbtes Deutsch, und hätten sie es auch nur zum Entsetzen, ja zum täglichen Verdruß der höchst gebildeten Mama (wie kann man hier eigentlich noch Muttersprache sagen, wo es nur eine Mama giebt!) von den ungebildeten „Domestiquen“, vom Diener, von der Köchin, vom Hausmädchen und vom Kutscher gelernt. Denn die Natur mag man nach dem lateinischen Sprüchwort mit der Heugabel austreiben, sie kommt dennoch zu allen Fenstern und Thüren wieder herein selbst in die überfeinertsten Verhältnisse. Und Natur ist und bleibt nun einmal die Mundart, die hochdeutsche Schriftsprache aber ist ein Ergebnis der Cultur.

Ebendarum aber ist es Aufgabe der Schule, die Kinder, welche vom elterlichen Hause her die Mundart mitbringen, zur hochdeutschen Schriftsprache hinüberzuleiten. Hier ist ein Punct, wo sich die Anfänge des Sprachunterrichts von denen anderer Unterrichtsfächer gar wesentlich unterscheiden. Die in die Schule eintretenden Kinder können noch nicht rechnen, auch die mitgebrachten Zahlvorstellungen pflegen vor dem Rechenlehrer, und mit Grund, wenig Gnade zu finden. Wie von Grund aus, auf dem leeren Felde, auf der tabula rasa beginnt der Rechenunterricht seinen Bau, einen völligen Neubau. Nicht so im Sprachunterricht. Unsere Neulinge können reden; in richtigen und vollkommenen, wenn auch in einfachen Sätzen äußern sie ihre Warnehmungen, sie decliniren und conjugiren und zwar richtig, sie fügen und setzen richtig, ja sie sprechen sogar richtig aus, nämlich in der Mundart, und obgleich alle Schulmeister und Pedanten es wollten unrichtig nennen. Ohne Unterschied verbindet das niederdeutsche Kind sein „up“ oder „op“

(= auf) auf beide Fragen (wo? und wohin?) mit demselben Casus, ganz sicher in der altererbten Fügung; nur im Hochdeutschen schwankt es zwischen dem Dativ und dem Accusativ, und der Unkundige lacht laut über das verwechselte „mir" und „mich", das selbst Seminaristen und Lehrern zustößt. Er weiß aber nur nicht, daß die niederdeutschen Mundarten für beide Fälle nur eine Form haben, indem sie dieselben gar nicht unterscheiden. So schwer ist es, durch reflectirten Unterricht einen Unterschied fühlen und beachten zu lehren, den die mütterliche Mundart nicht kennt und bezeichnet. Was sollten wir erst für Noth haben, müßten wir in der That den Kindern das Reden in der Schule erst beibringen, das, Gott sei es gedankt, im Hause von der Mutter doch nicht eigentlich gelehrt und gelernt, sondern auf dem Wege der Natur in jedem Kinde wie neu geschaffen und erzeugt wird. In Taubstummenanstalten kann man sich eine ferne Ahnung von jener Mühsal holen; und beruhte gar, wie es eine Zeit lang scheinen wollte, alle Sprachbildung auf der grammatischen Einsicht, so hätte wohl noch niemals ein Schulkind reden gelernt. So aber gestaltet sich der erste und einfachste Sprachunterricht im Grunde lediglich als ein Hinüberleiten des Kindes von der Mundart, die es kann, zum Hochdeutschen, das es lernen soll. Nur ein Doppeltes kann man hierin noch unterscheiden: es wird einerseits der gesammte der Mundart angehörige Wortvorrath des Kindes einer allmählichen Durchsicht und einer Umformung in die Formen der hochdeutschen Schriftsprache unterzogen, und es wird andererseits die bereits vorhandene Fertigkeit im Bilden und Bauen des Satzes, im Biegen und Abwandeln der Wörter u. s. w. auf das Hochdeutsche übertragen und durch fortgehende Uebung gesteigert. Nur in Bezug auf das Erstere sei noch verdeutlichend folgendes bemerkt: Das Kind bringt sein: „dar Barg", „dar Woan", „zengstrüm" mit zur Schule; hier aber heißt es: „Mein Kind, das ist nicht richtig; es heißt richtig: der Berg, der Wagen, ringsum." Streng genommen ist dieses Urtheil selbst nicht richtig, denn jene Wörter sind im schlesischen Dialekt wirklich richtig; es ist vielmehr nur eine erlaubte Abbreviatur und sollte heißen: hier in der Schule heißt es so und so, denn hier reden wir die hochdeutsche Schriftsprache. Daß hierneben zahlreiche Ausdrücke der Mundart, die nicht für edel und schriftdeutsch gelten, durch solche ersetzt werden, die der gebildeten Umgangssprache eignen, das bedarf keiner besonderen Erwähnung. Das einzige zu dieser ganzen Ueberführung und Umwandlung verwendbare Lehrmittel ist offenbar des Lehrers eigene hochdeutsche Rede, der die gleiche Rede der älteren Schulkinder selbstverständlich zu Hülfe kommt. — Aber die hochdeutsche Schriftsprache müßte eben nicht Schriftsprache sein, d. h. mehr geschriebene als gesprochene Sprache, sollten wir uns nicht möglichst bald nach Schrift und Druck als nach den besten Hülfsmitteln sie zu lehren umsehen; denn eben in Schrift und Druck fließt und quillt sie ja ganz eigentlich; Schrift und Druck sind gegenüber den stetig eindringenden und stets unvertilgbaren Spuren der Mundart die einzigen Mittel ihrer Reinerhaltung. Darum treten neben das mündliche Lehrwort die Lehrbücher der Volksschule als mindestens gleichbedeutende, wo nicht überwiegende Lehrmittel der Sprache; und zwar Bibel, Katechismus, Gesangbuch und jedes andere Schulbuch mindestens ebensogut, als das speciell für den Dienst des Sprachunterrichts geschaffene Lesebuch. Dies ist ja auch der Hauptgrund, das Lesen und Schreiben, zumal das erstere, so früh als irgend möglich im Schulunterrichte auftreten zu lassen, so sehr auch mehr als einmal wohlgemeinte Aenderungsvorschläge riethen, von der altgewohnten Praxis abgehend das erste Lesen dem zweiten oder gar erst dem dritten Schuljahre aufzusparen.

Aber so sehr eine Ueberführung von der Mundart zum Hochdeutschen zum Wesen des Sprachunterrichts gehört, so wenig darf doch vergessen werden, daß Hochdeutsch und Hochdeutsch auch sehr zweierlei ist, richtiger, daß der Begriff des Hochdeutschen ein in sich unendlich mannigfach abgestufter ist. Denn wie im bürgerlichen Gemeinwesen über einander die Stände geschichtet sind, so lagern über einander die verschiedensten gleichzeitigen Schichten sprachlicher Entwicklung. Zu unterst lagern, vielfach in sich selbst unterschieden, unendlich breit und tief die Volksmundarten. Darüber aber ordnen sich, wie nach der specifischen Schwere geschichtet, die verschiedenen Stilgattungen und Darstellungsweisen hochdeutschen Schriftthums mit ihren immer abstracteren Redewendungen und mit ihrem immer verwickelteren

Periodenbau. Zu unterst lagert dicht über den Mundarten und ihnen am nächsten verwandt die schriftdeutsche Darstellungsweise des Märchens und der Sage, demnächst die Schreibweise unserer besseren wirklich volksthümlichen Schriftsteller und Erzähler, demnächst etwa die unserer volksthümlichen Dichter, die mancher Reisebeschreiber und Geschichtsschreiber, und so folgen — denn es ist unmöglich, hier alles anzuführen und zu ordnen — etwa unsere Romanschreiber und unsere gewöhnlichen Zeitungen, die letzteren leider vielfach gar zu stark mit fremdländischen Brocken durchsetzt, weiter, so sehr sich im einzelnen über die Reihenfolge streiten läßt, unsere großen Dichter, weiter die Schreibweise unserer Forscher auf den Gebieten der Natur und Geschichte und so fort bis zu den höchsten Sphären rein philosophischer Darstellung. Und je höher man hineinsteigt in diese Sphären, desto mehr verliert sich unter den suchenden Füßen das feste concrete Korn compacter anschaulicher Vorstellungen, desto mehr beherrscht und durchzieht die Sphäre der immer dünnere Aether hochgespannter Abstraction. Und darum vermag in diese Sphären ein jeder nur nach dem Maße seiner übrigen Gesammtbildung hinaufzusteigen. Nun aber reden wir trotz unseres vielen Redens von Bildung zwar von den Kindern gebildeter Stände, aber doch wenigstens bis jetzt noch nicht von „gebildeten Kindern." Und daher werden wir uns bescheiden müßen, so lange wir mit Kindern zu thun haben, es sei in niederen oder in höher organisirten Schulen, denselben nicht von den Erzeugnissen höherer Sphären, sondern nur von der Sprachkost schlichter und volksthümlicher Fassung vorzusetzen. Das klingt so einfach und selbstverständlich, aber ein aufrichtiger Blick in unsere Lese- und Schulbücher, wie eine Stunde aufmerksamen und vorurtheilslosen Hospitirens beim Collegen oder bei uns selbst, wird uns unfehlbar zu der Ueberzeugung führen, daß gegen diese einfache und selbstverständliche Forderung ganz maßlos gefehlt worden ist und von uns allen täglich fort und fort gefehlt wird. Will aber jemand aufrichtig lernen, wie man mit Kindern reden und was für Sprachstoff man ihnen bieten muß, der muß — es kann dies nicht nachdrücklich und laut genug gesagt werden — der muß zum gemeinen Manne, der muß zu der Volksmundart selbst erst in die Schule gehen. Denn nicht der Stil der entwickelten schriftdeutschen Rede mit ihren fein unterschiedenen Bindewörtern und mit ihren kunstvoll verschränkten Satzgefügen, sondern ein der Volksmundart ähnlicher Stil, nur in hochdeutschen Wortformen, ist für Volk und Kinder genießbar. So sollten wir reden in allem Unterricht, so sollten wir Aufsatz bilden mit unsern Kindern, so müßten unsere Lesebuchstoffe beschaffen sein. Freilich weiß jeder Kundige, daß die reiche deutsche Literatur, so reich an volksthümlicher Poesie, an Sagen, Märchen und Fabeln, die dem Volke mundlich sind, in einigen Wissenszweigen wenigstens an volksthümlicher Prosa sehr arm ist. Aber jeder Sprachlehrer weiß auch, wie fruchtlos und entmuthigend die Arbeit selbst mit der Oberclasse ist, wo der Lesestoff in Ausdruck oder Satzbau für das Verständnis der Kinder ungeeignet gefaßt ist, oder wie z. B. die Kinder einer Unterclasse würgen, gilt es z. B. nur einen einzigen ungeschickt gefaßten Nebensatz nachzusprechen. Hier werden wir alle noch lange lernen müßen, ehe die rechten Lehrmittel werden hergestellt, die rechten Lehrwege gefunden sein. Aber sie werden an keinem andern Orte gefunden und gelernt werden, als bei unseren besten volksthümlichen Schriftstellern, bei dem gemeinen Manne und bei der Mundart, wo sie auch die zuerst Genannten studirt und gelernt haben. Dem gemeinen Manne, dem Bäuerlein und dem alten Handwerker, dem Knechte und der Magd, dem alten Mütterchen müßen wir zuhören, wie sie bei der Arbeit reden und ein jeder im Kreise der Seinigen; ihren einfachen Redewendungen, ihren schlagenden und körnigen Ausdrücken und Antworten müßen wir lauschen, wie sie sich auch in „der Weisheit auf der Gasse," im Sprüchworte, niedergeschlagen haben. Ihren einfachen Satzbau müßen wir der Mundart ablernen. Sie hat eine Menge guter, brauchbarer Wörter, die dem Hochdeutschen noch zugeführt werden können. Wie ist sie sparsam, ganz vergleichbar der guten Mutter Natur, die nie mit vielem thut, was sie mit wenigem thun kann. An vielen Orten bedient sie sich des Genitivs fast nie, an vielen kommt sie für Dativ und Accusativ mit einer einzigen Form aus. Von den Biegungsformen des Zeitworts gebraucht sie kaum den dritten Theil und nur die einfachsten. Man gebe sich einmal Rechenschaft, wie viele von den

fein unterschiedenen Bindewörtern der hochdeutschen Rede und Schrift, die alle unsere Grammatiken, selbst die dünnsten Leitfädchen aufzählen, man im Munde des gemeinen Mannes wirklich schon gehört hat. Es dürften wenig mehr sein, als der vierte Theil. Und von den Fürwörtern ist kaum die Hälfte im vulgären Gebrauch. Und nun ein Blick auf den Satzbau der Mundart! Wo der hochdeutsche Schriftsteller subordinirt und einschachtelt, da zieht sie, so weit als irgend thunlich, die Beiordnung vor. Gern braucht sie statt der Form des bedingenden Nebensatzes die des fragenden Hauptsatzes. Oft springt sie aus der begonnenen Form des Nebensatzes wieder heraus, um den Satz in der Gestalt des Hauptsatzes von neuem zu beginnen, dies zumal in bewegter Rede. Sie ist gewohnt, im Interesse höchster Deutlichkeit das voraufgeschobene wichtige Satzglied durch deiktische Pronomina oder Adverbien nochmals aufzunehmen. Kurz und gut: es ist in den Schriften unserer wirklichen Volksschriftsteller einerseits und an den Urquellen der Mundart, nämlich beim Belauschen des Volksmundes selbst und beim Studium der Volksrede andererseits, für den verständigen Sprachlehrer, der einen wirklich gesunden und naturgemäßen Sprachunterricht ertheilen will, mehr zu lernen und zu holen, als in vielen dickleibigen und doch trocknen und dürren Grammatiken, namentlich in denen der logischen, nicht der historischen Sprachbetrachtung. Zwar möchte sich Schreiber dieses sehr dagegen verwahren, als achtete er die grammatischen Arbeiten z. B. K. F. Becker's gering; das Gegentheil ist vielmehr der Fall. Allein unserem Sprachunterrichte, wie er an vielen Orten unter den Nachwirkungen einer vergangenen Periode immer noch betrieben wird, ist nun einmal nicht anders zu rathen und zu helfen, als daß er mit dem vielen Reden von naturgemäßer Lehrweise recht gründlich Ernst mache. Dies aber geschieht nicht anders, als daß wir von hergebrachten Theorien und vom Dienste der überschätzten Abstraction ganz absehen und uns desto gründlicher vertiefen in das Studium der Art, wie im Befange der Natur selbst die Sprachbildung sich vollzieht und was sie dabei hervorgebracht hat. Dann wird auch nach der eben besprochenen ersten Hinüberführung von der Mundart zur hochdeutschen Rede der Sprachunterricht nicht die unfruchtbaren Wege eines nach logischen Kategorien geordneten Lehrganges wandeln, sondern er wird seine Aufgabe am besten zu lösen glauben durch ein vorsichtiges und allmähliches Weiterhineinführen in die Gebiete schriftdeutscher Rede und Darstellung. Nicht vermittelst methodisch geordneter und grammatisch gearteter Uebungen, sondern hauptsächlich durch eine zweckmäßig abgestufte und umsichtig geordnete Folge von Lesestoffen wird der vorrückende Schüler nach und nach seinen Wortschatz mehren, sich mehrerer und zusammengesetzterer Verbalformen und Wortbildungen bemächtigen, Synonymen und z. B. verwandte Bindewörter feiner unterscheiden und von Stufe zu Stufe immer höher entwickelten Periodenbau auffassen, und, wo nöthig, auch nachbilden lernen.

Eine höchst wesentliche Seite im Processe der Sprachbildung ist bisher an ihrem Orte wohl erwähnt, aber der genaueren Erörterung absichtlich fern gehalten worden, um den Sprachunterricht rein als solchen und nach seiner mehr formellen Seite desto schärfer ins Auge fassen zu können. Es ist dies die Betrachtung des W o r t s c h a t z e s d e r K i n d e r. Derselbe ist, wie wir sahen, von vornherein recht klein, und seine Bereicherung ist eine Hauptaufgabe des Sprachunterrichts, ja des ganzen Schulunterrichts überhaupt. Denn hier ist die Stelle, wo die weiten Grundstücke des Sprachunterrichts mit denen des Realunterrichts, ja mit denen eines jeglichen Unterrichtsfaches zusammenstoßen, wo die Grenzen zweifelhaft werden wollen und oft, so scheint es wenigstens, schwer zu erkennen und zu bestimmen sind. Mehr als einmal im Verlaufe der historischen Entwicklung der Methode sind hier die Marksteine versetzt worden; nicht zwar mit dem Blute der Grenz- und Vaterlandsvertheidiger, aber doch mit der Tinte der Methodiker ist hier der Boden gedüngt. Bald sollte wenigstens in der zweiten Hälfte der Schulzeit der gesonderte Sprachunterricht aufs Altentheil gesetzt und sein historisch begründeter Besitz an die andern Unterrichtsfächer, namentlich an die Realfächer vertheilt werden, innerhalb deren er in der Gestalt des Lesens, des freien Wiedergebens und des Aufsetzens von Realstoffen sollte weiter fortgeführt werden. Bald gedachte man umgekehrt, den Realunterricht im Hinterstübchen beim Sprachunterrichte einzumiethen. Wohl befand sich übrigens keiner von beiden Theilen, weder der Wohnunggeber noch der Einlieger, und in keinem von beiden Fällen. Nur

haben, wie dies immer geschieht, Versuch und Erörterung die einschlagenden Fragen merklich geklärt. In Zukunft werden gewiß alle Theile besser thun, sowohl die Realien, wenn sie sich mit eigenen Lehrgängen selbst einrichten, als der Sprachunterricht, wenn er sich auf seinem Grund und Boden und mit seinen eigenen Materialien, d. i. hauptsächlich mit den sogenannten literarischen Lesestoffen nebst allen zugehörigen mündlichen und schriftlichen Uebungen selbst anbaut und aufbaut.

Fragen wir nun aber, wodurch sich jene geforderte Vermehrung des Wortschatzes der Kinder eigentlich vollzieht, so ist eine andere Antwort gar nicht möglich, als die: durch Erweiterung, Anbau und Ausbau ihres Anschauungskreises. Denn Wörter sind doch nichts für sich, sind nicht leere Schälle; sondern sie sind Bezeichnungen für Anschauungen und Vorstellungen von Dingen und deren Eigenschaften, von Thätigkeiten, von Gedankenverhältnissen u. s. w. Es leuchtet mithin von selbst ein, daß an der Mehrung des Wortschatzes, die ja jedenfalls auch zu den Aufgaben des Sprachunterrichts gehört, aller Unterricht überhaupt mitarbeitet. Wenn man aber diese Thatsache, wie oft geschieht, auf den landläufigen Satz bezieht: „Aller Unterricht soll Sprachunterricht sein,“ so ist diese Fassung des Gedankens, wenigstens wie sie meist verstanden wird, doch eine sehr oberflächliche, einseitige und unzulängliche. Diese Sentenz nämlich hat in den Augen vieler Lehrer keinen anderen Sinn, als daß gefordert wird, der Lehrer solle seine eigene und seiner Schulkinder Rede, mündliche und schriftliche, außerhalb der planmäßigen Stunden des Sprachunterrichts mit ganz derselben Sorgfalt beachten und pflegen, wie innerhalb derselben; es solle in allen Stunden gleich laut und lautrichtig gesprochen werden, wie im Sprachunterrichte; Redefehler sollen dort wie hier gerügt und abgestellt werden, nur vielleicht dort nicht mit gleich eingehender Begründung; und Fehler gegen die Rechtschreibung sollen auf der Schiefertafel ebenso streng verpönt sein, z. B. in einer Rechenaufgabe, wie im Aufsatzhefte. Alle diese Forderungen sind zweifelsohne richtig, und wir alle thäten gut, sie uns recht streng vorzuhalten. Handelt es sich aber um einen recht angemessenen Ausdruck des oben beregten Gedankens, so hieße es viel richtiger: „Aller Unterricht **ist** Sprachunterricht“ und dies in einem sehr weiten und tiefen Sinne. Denn wo immer wir im Unterrichte, er heiße wie er wolle, sichtbare Dinge zeigen, betrachten und beschreiben, wo wir überhaupt sinnenfällige Dinge vorführen und von ihnen reden, wo wir von Geschehenem erzählen, Entferntes beschreiben oder schildern, oder wo wir in vermittelnden Gängen zur Bildung von Begriffen anleiten und Uebersinnliches durch sinnlich Vorgestelltes anschauen und erfassen lehren, überall geben wir mit neuen Anschauungen und Vorstellungen auch neue Wörter und mehren also im strengsten und eigentlichsten Sinne den Wortvorrath der Kinder, indem wir daneben gleichzeitig, wir mögen es wollen oder nicht, Altes und Neues, „Heuriges und Ferniges“ in immer neuen Verbindungen mischen, älteres Besitzthum mit neu Erworbenem mannigfach verknüpfen und in immer veränderten Formen anwenden und üben. Es sollte gar nicht möglich sein, und streng genommen ist es auch nicht möglich, den Kindern neue Wörter und Redeformen zuzuführen, ohne neue Vorstellungen und Gedanken zu erregen. Nur beim Abrichten von Staaren und Papageien kann dies von rechtswegen vorkommen. Denn so enge ist das Band zwischen Wort und Vorstellung, so groß ist das Bedürfnis selbst des Kindes, sich, wo es Worte hört, auch etwas vorzustellen, daß es, wo wir es im Stiche lassen, mit den unverstandenen Wörtern auf eigene Faust kindliche Vorstellungen — und oft welche Ungeheuerlichkeiten — verknüpft. Man kann mit Fug behaupten, daß für die Vermehrung des Wortschatzes, diese in etwas äußerlichem Sinne gefaßt, anderer Unterricht, zumal der sich mit Realien und mit recht äußerlichen Realitäten befaßt, jedenfalls aber der übrige Unterricht zusammen mehr Ertrag abwirft, als der Sprachunterricht für sich allein davon zu beschaffen im Stande ist. Er wirkt hier besonders durch die Lesestoffe, die zwar einerseits nicht darauf ausgehen sollen, den rein lexikalischen Bestand an Wörtern durch eine Menge von Bezeichnungen äußerlicher Dinge zu mehren, die aber andererseits durch ihre mehr sinnige, gemüthvolle und sittliche Haltung den vom Realunterricht gelieferten Beständen die höchst wünschenswerthe Ergänzung zuführen. Und außerdem hat der Sprachunterricht seine besondere

Wirkung in der höchst mannigfach geformten Verarbeitung des sprachlichen Gutes zu suchen.

Aber es ist noch ein viel engeres Band, welches die sprachliche Förderung mit den Fortschritten des sachlich belehrenden Unterrichts verknüpft. „Wie ist, o Sohn, dir die Zunge gelöst, die schon dir im Munde lange Jahre gestockt und nur sich dürftig bewegte!" sagt der Löwenwirth zu seinem Sohne, wie die Liebe zu Dorotheen gewaltig über ihn gekommen ist und dem sonst Verschlossenen den Mund geöffnet hat. Man nehme das verschlossenste, mundfaulste Kind in der ganzen Schule, dem keine sokratische Mäeutik so leicht ein Wort oder einen Satz entlockt, und bringe es zu seinem Leibessen, oder auf die Straße zu dem eben der Jahreszeit angemessenen Lieblingsspiele — wie da die eingefrornen Worte plötzlich fließen! Wie ist der Schlingel beredt geworden! Es ist nur die im Innern lebendig gewordene Sache, die die Worte fließen macht; weder die Furcht, noch der Befehl, noch der Stock schaffen solche Wunder. Man trete nur hin vor die Schaar und mache ihr mit rechter Angelegentlichkeit die Sache klar, anschaulich, lebendig, interessant und lieb, und man traut seinen eignen Ohren nicht, wie heute die Worte fließen, denen man sonst so oft mit der Zange ziehend nachhelfen möchte, wenigstens mit der Fragezange. Wie gewandt beschreiben die Aelteren eine Sache, die sie interessirt; wie fließend erzählen selbst die Kleineren ein lange Geschichte, die ihnen gefiel. Ja, fürwahr, des Herrn Wort: „Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über," ist zugleich ein methodisches Wort; es ist das eigentliche Hauptmotto alles Sprachunterrichts, denn ganz klar spricht es das Geheimnis der Sprachbildung aus. Niemand in der ganzen Welt redet, als wer etwas rechtes zu sagen hat, — abgerichtete Papageien natürlich ausgenommen; wir alle aber reden um so besser, fließender, eindringlicher, je klarer uns eine Sache vor der Seele steht, je näher sie uns am Herzen liegt. Nur in der Wärme des Inneren kommt das Erz der Sprache in rechten Fluß. Nur wer lebensvolle Anschauungen schafft, der schafft auch sprachliche Bildung. Alles andere ist vergebliche Arbeit, die niemals wahre Erfolge erzielt, ja die oft nicht einmal den trügerischen Schein von Erfolgen zu erregen vermag. Von innen heraus, wo geheimnisvoll verschlossen alles Keimen beginnt, muß auch alle rechte Sprachbildung betrieben werden, sonst bringt sie es höchstens zu Blättern oder zu tauben Blüten, wenn nicht etwa schon das zum Keimen bestimmte Samenkorn verfault.

Nach diesen Betrachtungen und Erörterungen wird es möglich und dienlich sein, vermittelst eines höchst einfachen und von der Natur der Sache selbst entlehnten Schemas die wesentlichen Thätigkeiten und Zweige des Sprachunterrichts als Unterlage und Anhalt für die später folgenden methodischen Einzelbetrachtungen übersichtlich zu machen.

Der deutsche Sprachunterricht der Volksschule hat es, indem er sich auf der Grundlage der den Kindern bereits geläufigen Mundart aufbaut, doch im wesentlichen allein mit der hochdeutschen Schriftsprache zu thun. Dieser aber eignen, wie zur Zeit jeder gebildeten Sprache, zwei verschiedene Erscheinungsformen. Sie geht ihren Weg von Geist zu Geist entweder in der Form der gesprochenen Sprache von Mund zu Ohr, oder in der Form der geschriebenen, bezw. gedruckten Sprache durch die Hand zum Auge. Das Kind der Volksschule soll nun durch den Sprachunterricht derselben dahin gebracht werden, daß es der hochdeutschen Schriftsprache in ihren beiden Erscheinungsformen so mächtig wird, um dieselbe sowohl aufnehmen als auch selbst hervorbringen zu können.

Schema.	Aufnehmen.	Hervorbringen.
Mündliche Sprache.	1. Vernehmen.	2. Reden.
Schriftliche Sprache.	3. Lesen.	4. Schreiben.

Es ergeben sich hier die einfachen Verrichtungen und Zweige des Sprachunterrichts auf allen Lehrstufen. Das Kind soll der hochdeutschen Sprache so mächtig werden, daß es dieselbe 1) vernimmt, d. i. auffaßt und versteht, was andere in derselben reden, und daß es auch selbst 2) lernt, seine Gedanken in derselben richtig und verständlich auszudrücken. Es soll ferner lernen 3) die von andern in Schrift und Druck in hochdeutscher Sprache niedergelegten Gedanken (still lesend) richtig aufzufassen und (laut lesend) verständnismäßig vorzutragen und endlich 4) seine eigenen oder fremde Gedanken in einer fehlerfreien und gewandten Form hochdeutsch in Schrift zu verfassen und aufzusetzen.

Bemerkt sei nur ausdrücklich, daß in diesem Schema die Grammatik fehlt. Sie hat in der That unter den einfachen Vorgängen der sprachlichen Thätigkeit keinen berechtigten Platz. Und wenn auch das alte lateinische Sprüchwort der Trivialschulen sagt, die Grammatik sei ein sehr grausames reißendes Thier, und räche es aufs schwerste, wenn sie jemand beleidige und vernachläßige, sie wird sich nichts desto weniger begnügen müßen, neben Nr. 4 des Schemas („Schreiben") eine zwar höchst bedeutungsvolle und unersetzliche Stelle, aber im Verhältnis zu den Hauptsachen doch nur ein bescheidenes Plätzchen einzunehmen.

Maß und Ziel nun, in welchem und bis zu welchem die einzelnen Hauptthätigkeiten des Schemas in den verschiedenen Schulen und auf den verschiedenen Stufen betrieben werden müßen, Ausdehnung und Grenzen der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts, das alles hängt von der Organisation und den Lebensbedingungen der einzelnen Schule, von den häuslichen und örtlichen Verhältnissen der sie besuchenden Kinder, es hängt weiter von der ganzen geschichtlichen Entwicklung des Volkes und seiner Sprache ab. Ja es muß deutlich gesagt werden, ob überhaupt in einem Volke sei es für einzelne oder sei es gar für alle Glieder des Volkes Unterricht in der Sprache des Volkes ertheilt werden muß, das ist eine Frage, deren Beantwortung nur auf Grund einer eingehenden Erwägung der ganzen Entwicklungsstufe des Volkes, seiner Bildung und seiner Sprache gegeben werden kann. Nur die Zahl und das Verhältnis der Zweige des Sprachunterrichts, nicht aber seine Nothwendigkeit überhaupt und nicht die Bestimmung über seine Lehrziele kann auf dem theoretischen Wege einer aprioristisch gearteten Deduction hergeleitet werden.

Denn was zuerst das Verstehen und Reden der mündlichen Sprache betrifft, so leuchtet ja wohl von selbst ein, daß dieses erst da Gegenstand eines schulmäßigen Unterrichts wird, wo die Schriftsprache von der Volkssprache abweicht, und daß jene Berücksichtigung im Unterrichte um so mehr nothwendig wird, je mehr diese Abweichung hervortritt. Das Verstehen und Reden der mündlichen Sprache ist im Schulwesen überhaupt sehr spät erst als ein Gegenstand besonderer unterrichtlicher Sorge in das Bewußtsein der Lehrenden getreten; es hat vorwiegend nur als ein Mittel zum Zweck für den gesammten Unterricht gedient und gegolten, der ja eben in allen Fächern der Sprache nicht entrathen kann und dadurch, er mag wollen oder nicht, auf die Bildung (oder Verwahrlosung) der mündlichen Rede hinwirkt. Das Lesen und Schreiben hingegen sind je und je die Mittelpuncte, um die sich die Thätigkeiten des Sprachunterrichts gedreht haben und noch drehen.

Aber in Bezug auf das Lesen und Schreiben ist es nothwendig, sich des Einflusses einiger geläufiger Tagesmeinungen und Schlagwörter vorerst einmal zu erwehren, wenn man die Sache klar und objectiv ansehen will. Unsere Zeit ist schreibseliger und schreiblustiger, als irgend eine zuvor, und unsere gebildeten Stände nähren ihr geistiges Leben vielfach fast ausschließlich mit bedrucktem Papier. Und durch die Leute von der Feder, namentlich durch die, welche der mittleren und niederen Tagespresse dienen, ist es fast dahin gekommen, daß den ehrenwerthen Zeitungsleser eine Art von Schauder überläuft, wenn er auf Grund der Erhebungen unserer Militärbehörden unter den Rekruten vernimmt, daß es sogar im aufgeklärten deutschen Reiche noch so viele „Analphabeten" giebt, daß in manchen Gegenden noch so viele

Procente selbst unter den jungen kräftigen Männern nicht lesen und schreiben können, und wenn er dann bedenkt, daß hinter diesen doch offenbar noch eine ungleich größere Zahl von körperlich Untüchtigen und namentlich auch von Frauen und Mädchen steht, die dieser elementaren Fertigkeiten untheilhaftig sind. Bei der Beurtheilung dieser Thatsachen gewinnt es dann nicht selten den Anschein, als gehörte es nicht nur zu den verfassungsmäßig verbürgten Grundrechten der Deutschen, sondern sogar zu den ganz unveräußerlichen Menschenrechten, daß der Staat jedem Individuum durch seine Schulen diese elementaren Fertigkeiten aneigne. Solch unhistorischen Reflexionen gegenüber ist es sehr heilsam und zweckdienlich, den geschichtlichen Entwicklungsgang der Sache nicht aus den Augen zu verlieren. Heutzutage kann allerdings kein wohlmeinender und richtig denkender Mann die elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens dem deutschen Volke für entbehrlich erachten, er müßte denn ganz besondere dunkle Parteizwecke verfolgen. Und man möchte billig zweifeln, ob überhaupt eine Partei, abgesehen von ihren blinden Verfechtern, es in ihrem richtig verstandenen Interesse liegend halten könnte, der allgemeinen Verbreitung des Lesens und Schreibens durch die Schulen Hindernisse zu bereiten. Aber es ist doch gut, zu bedenken, wie ungezählte Geschlechter der Menschen nicht bloß vor dem großen Thaaut, dem sagenhaften Erfinder der Schrift, sondern wie ungezählte Millionen vernünftiger Wesen auch noch nach dieser Zeit über die Erde und in das Grab gegangen sind, ohne des Lesens und Schreibens, oder ohne doch des letzteren kundig zu sein. Und an was für Menschenthaten und Menschenwerken haben sie trotzdem, und keineswegs bloß als Nullen, Antheil gehabt! Von den Erzvätern Israels, von seinen Volksführern und Richtern, von den Herrschern der vorderasiatischen Weltreiche, wie wenige sind es, die wenigstens nachweislich so viel Kenntnis des Lesens und Schreibens besaßen, wie bei uns ein armes Schulkind im entlegensten Dörfchen. Wie viele, denen fremde Hände in dieser Hinsicht die nöthigen Dienste leisten mußten. Wir, denen diese Dinge so ganz geläufig und selbstverständlich geworden sind, müßen uns besonders bedenken, was es eigentlich heißen will, daß ein Herrscher wie Karl der Große wohl lesen konnte, aber des Schreibens nicht kundig war, und daß ihm, als er es in reifen Jahren noch zu lernen anfieng, die allzuspät begonnene Arbeit nach Einharts Zeugnisse nur noch wenig gelang; oder daß wir in Walther von der Vogelweide einen unserer größten Dichter und Schriftsteller haben, der der Schrift, ja der des Lesens unkundig war. Wir müßen uns besinnen, seit wann und durch wen denn eigentlich Lesen und Schreiben in Deutschland so allgemein geworden sind. Es sind noch lange nicht 150 Jahre, und die Urheber waren die Aufklärung und der Absolutismus. Diese haben seit dem zweiten Viertel des 18. Jahrhunderts angefangen, den Schulbesuch und damit das Lesenlernen allgemeiner zu machen, welchem letzteren, viel später erst verallgemeinert, das Schreibenlernen gefolgt ist. Denn so oft man es auch wohlwollend voraussetzt, und so sehr auch thatsächlich Luthers Katechismus als Fibel, seine Bibelübersetzung als Lesebuch die triebkräftigen Keime unseres niederen Schulwesens sind, wie ferne ist doch Luther von dem Gedanken einer allgemeinen Volksschule mit obligatorischem Lesenlernen, da er selbst für die nicht Latein lernende Stadtjugend kaum den Versuch einer täglich zweistündigen Beschulung anzurathen unternimmt. Kaum daß man hundert Jahre später an das Wagnis einer allgemeinen Schulpflicht denkt. Und erst weitere hundert Jahre später ist es die Aufklärung des 18. Jahrhunderts, aber auch nur die deutsche, nicht die englische oder französische, die den Gedanken einer allgemeinen Volksbildung mit Lesen und Schreiben faßt; und der Absolutismus ist es, der ihr seinen gewaltigen Arm leiht, um den neuen Gedanken gegen unsägliche Schwierigkeiten mit Zähigkeit durchzuzwingen. Es ist unter den Ersten König Friedrich Wilhelm I. von Preußen, der Mann, der in so vielen Stücken die Kraft des kleinen und an Hülfsmitteln so armen Staates angesammelt hat, mit der später für Deutschland so Großes konnte geleistet werden, der Mann, von dessen eiserner Willenskraft so viele der Einrichtungen des hohenzollerschen Staates, und nicht die schlechtesten, noch heute ihr Gepräge tragen.

Und wir sind eben auch heute noch lange nicht am Ziele. Die Procente der lesensunkundigen Rekruten, in den besseren Gegenden wenige, in den ärmeren und dünn bevölkerten Strichen mehrere, sind die Maßstäbe, wie weit das Ziel erreicht ist,

und wie weit es noch nicht erreicht ist. Es wird auch so bald noch nicht erreicht sein. Es fehlt an der vielgerühmten Herrlichkeit unserer Volksbildung aller Orten noch viel, wenn auch unter den Völkern des Erdballs wir Deutsche, was das Lesen und Schreiben und seine Verbreitung anbelangt, ohne Zweifel am weitesten vorgerückt sind. Zahllos leben neben uns andere Nationen und Stämme, die noch bei weitem nicht auf diesem Culturstandpuncte angelangt sind; zahlreich aber auch Völker, die ohne eine ebenso allgemeine Verbreitung des Lesens und Schreibens dennoch gleich hohe Stufen der Cultur, der Gesittung und der Industrie einnehmen. Es kann aber niemanden mit Fug beikommen, die Bewegung von dem Ziele, das wir freilich noch immer nicht erreicht, zurücklenken zu wollen. Die ganze Eigenart unserer Culturentwicklung erheischt gebieterisch, daß wir in dieser Richtung weiter gehen, ja daß wir uns die Ziele noch höher stecken.

Aber welches sind denn nun eigentlich die thatsächlich vorliegenden Umstände, die bei uns in Deutschland heutzutage die Kenntnis des Lesens und Schreibens für alle, für Mann und Weib selbst in den untersten Ständen zur Nothwendigkeit machen? Man kann darauf kurz antworten: das ist die derzeitige Entwicklungsstufe unseres gesammten Verkehrslebens. So lange ein großer Theil des Volkes im heimischen Städtchen oder Dorfe an der Scholle fest ist, sei es daß er als Kleinbesitzer „sein väterlich Erbe mit stillen Schritten umgehet" und bearbeitet, sei es daß er als erbunterthänig des Grundherrn Land im „Scharwerk" bebaut, sei es daß er als kleiner Handwerker den Bedürfnissen seiner Nachbarn dient, so lange genügt für seinen Bedarf das mündliche Wort. Es hat bis in unser Jahrhundert hinein in Kleinstadt und Dorf der älteren Generation völlig genügt. Mochten einzelne Begabtere und Regsamere sich zum Lesen der Bibel, einer alten Chronik, der Volksbücher u. dgl. erheben, mochte ein regeres christliches Leben in vielen Häusern Gesangbuch, Postille, Gebetbuch u. dgl. in gesegneten Gebrauch bringen und darin erhalten, für den seltenen Bedarf des Schreibens wenigstens und für den Fall, daß irgend etwas urkundlich mußte fixirt werden, genügte es völlig, wenn nur eine oder einige kundige und hülfreiche „schriftgelehrte" Hände sich im Orte befanden, wenn die regierenden Stände in Land und Ort und deren Gehülfen des Schreibens kundig waren. Aber die fortschreitende Entwicklung in der Cultur und dem ganzen Geistesleben eines Volkes macht zwar einerseits den Einzelnen durch immer höher gesteigerte Theilung der Arbeit immer unselbständiger; ebenso sehr aber bringt sie es andererseits mit sich, daß das Individuum immer freier und selbständiger gemacht wird. Zwar wird dasselbe, wenigstens so lange die geschichtliche Entwicklung gesund bleibt, von der Gemeinschaft oder Corporation keineswegs losgelöst; aber immer weniger trägt, hebt und hält die Gemeinschaft den Einzelnen, sie fordert vielmehr, daß er immer selbstthätiger in das Gesammtleben eingreift und an demselben mitwirkt, sie stellt ihn in immer wachsendem Maße auf sich selbst. Die ganze Gestaltung unseres öffentlichen Lebens, und nicht etwa des staatlichen allein, sondern ebenso die unseres Verkehrslebens, unserer ganzen Erwerbsverhältnisse, unsere Freizügigkeit, alles drängt unaufhaltsam dahin, daß das Individuum genöthigt wird, sich selbständiger zu bewegen, eine ungleich größere Menge von Eindrücken und Einflüssen an sich zu erfahren, in sich aufzunehmen und zu verarbeiten und dagegen zu reagiren. Man mag die dadurch hervorgebrachte Unstetigkeit, Unruhe und Hast beklagen oder nicht, jedenfalls kann man das alles nicht ändern, man muß vielmehr das Individuum dazu vorbereiten und erziehen. Namentlich unser großstädtisches Leben faßt und schleift den Menschen von allen Seiten, es macht ihn „gerieben", es erzieht ihm jene Behendigkeit an, die vor etlichen Jahren affenartig gescholten wurde, und die doch so menschenwürdig ist. Theilnahmlos faßt es ihn und treibt ihn mit um; er muß festen Fuß fassen, will er Stand halten; er muß thätig mit ein- und angreifen, will er bestehen; und schonungslos tritt der eiserne Schritt der Concurrenz den Ungeweckten und Trägen zu Boden. Was für eine unglückselige Rolle spielt heute der Analphabete im Getümmel unserer großen Bahnhöfe, wenn er mit den landesüblichen Münzen nicht rechnen, die lakonischen Bemerkungen seiner Fahrkarte nicht lesen, die angeschriebenen Bestimmungen der Räume und Gänge nicht entziffern kann. Wie irrt er durch die endlosen Corridore unserer Raths- und Gerichtshäuser, oder durch die Firmen-

schilder und Reclameninschriften unserer Verkehrsstraßen. Wie wollte dieses ganze Leben und Wesen ohne Lesen- und Schreibenkönnen der überwiegenden Mehrzahl des Volkes auch nur drei Tage bestehen? Was für eine Ersparnis an verfehlten Gängen und ziellosem Irren, an unnützen Fragen und Antworten, an Misverständnissen und entbehrlichem Geschwätz, fürwahr eine nationalökonomische Ersparnis von der größten Tragweite, die auf der Arbeit selbst des geringsten Schulmeisters im entlegenen Dörfchen mit beruht! Ehedem war es hauptsächlich das evangelische Kirchenthum, das auf das Lesenlernen des Volkes hindrängte im Interesse seiner Selbsterhaltung und in folgerichtiger Entwicklung seines Schriftprincips; denn es mußte wünschen und muß noch heute fordern, daß jeder evangelische Christ aus den Quellen der Schrift seine Erbauung selbst schöpfe und auf ihrem Grunde seinen Glauben selbst erbaue. Es hat durch seine Organe in dieser Richtung viel gewirkt, und unsere ganze Culturentwicklung schuldet ihm dafür nicht geringen Dank. Aber einerseits reichte die Tragweite dieser Einflüsse nicht auf das Schreibenlernen; und andererseits sind heutzutage neben ihnen noch ganz andere Factoren in dieser Richtung in Wirksamkeit getreten: es sind der zu hoher Vollkraft entwickelte Staat und das gesammte Verkehrsleben in Industrie und Handel. Man kann sehr weit entfernt sein von aller Ueberschätzung der modernen Cultur, und man muß doch staunend stehen vor den Veränderungen in dem ganzen Leben der Welt, von denen sich unsere Väter vor nur vierzig Jahren nichts träumen ließen. Auf zahllosen und endlosen Schienenstraßen rollen, auf allen Wasserstraßen schwimmen, von einer und derselben Dampfkraft bewegt, in nie gesehenen Massen die Güter, die Rohproducte und die Fabrikate aller Länder und werden je nach dem wechselnden Bedarf auf die entferntesten Stellen des Weltmarktes geworfen. Und eben dieselben Wagenzüge und Schiffe werfen nach Bedarf Hunderte und Zehntausende von Arbeitern an den Ort dringender Arbeit, es sei zum Bau eines Semmering-Ueberganges oder eines Gotthardtunnels, einer Pacific-Bahn über das Felsengebirge oder eines Suezcanals. Wie Strohhalme hat dieser Verkehrsstrom die alten Schlagbäume, das alte Paßwesen und andere Verkehrsschranken hinweggeschwemmt. Und gewaltig greift der Staat mit seiner allgemeinen Wehrpflicht in jedes Haus und wirft seine wehrfähige Mannschaft fern von Vater und Mutter weit durch das deutsche Land, weiter noch, als E. M. Arndt im Vaterlandsliebe seine Grenzen umschrieben. Oberdeutsche und Niederdeutsche und Leute jeder Mundart mischt er unterschiedslos und schonungslos, ja mit Bedacht und Absicht unter einander. Sie können zu ihrer Verständigung unter einander der allgemeinen hochdeutschen Verkehrssprache gar nicht entbehren. Ja er befehligt sie durch hochdeutsch redende Vorgesetzte, denen sie in hochdeutscher Sprache Rede und Antwort stehen müßen. Sind sie doch Bürger Eines Reiches, Waffenbrüder Eines Heeres, vor Einem Feinde siegreich zusammengeschweißt. Und die Eine einheitliche Sprache ist Band wie Pfand ihrer Einheit. Und ganz dasselbe gilt von Arbeitern aller Stämme, die die Industrie und die Freizügigkeit unter Hochdeutsch redenden Technikern sei es in Beuthen, sei es in Essen zahlreich zusammenführt. Wie wollte der Staat seine wehrhafte Jugend rufen bei der ersten Einberufung und bei der Mobilmachung, könnte er nicht in der entferntesten Hütte solche voraussetzen, die der Schrift kundig sind? Die allgemeine Schulpflicht erscheint auch hier als ein nothwendiges Seitenstück der allgemeinen Wehrpflicht. Wo ist heute das einsame Dörfchen, das nicht seine Glieder verstreut hätte über ganz Deutschland, ja bis auf die andere Halbkugel? wo der stille Winkel, wo man noch schollenfest zu sitzen vermöchte? Und darum befördern eben jene Verkehrsmittel in Hunderten von Wagenladungen alltäglich wie die unermeßliche Correspondenz des Handels und Geschäfts, so die ungezählten Familien- und Freundesbriefe. In schwindelndem Wachsthum steigen von Jahr zu Jahr nach den Veröffentlichungen unserer Postbehörden ihre Zahlen von Millionen zu Milliarden. Wie wollten Handel und Industrie bestehen ohne diese papierne Saat, ohne diesen gewaltigen Betrieb der Lese- und Schreibkunst? Und wie wollte in der Unruhe unserer Zeit und bei der Zerreißung aller örtlichen Bande und Zusammenhänge erhalten und genährt werden der heilige Familiensinn, der Zusammenhang mit den starken Wurzeln unsrer Kraft, die denn doch in Heimat, Haus und Familie liegen, wenn nicht durch den hoch entwickelten Schreibverkehr? In zahllosen Dreischeffelsäcken strömten während der

letzten Kriege durch den Dienst unserer Feldpost über die Landesgrenzen herein die Mengen der Briefe, flutgleich anschwellend vor und nach jedem größeren Entscheidungsschlage. Und noch stärker und gleichmäßiger strömte die Gegenflut hinaus zu dem deutschen Heere, zu den Söhnen, Brüdern, Gatten und Vätern im Feindeslande. Die Welt hatte desselbigen Gleichen noch nicht gesehen. Und wer vermag es zu messen, zu wägen oder zu schätzen, welche Summe von sittlichen Bezügen zu Vater und Mutter, zu Bruder und Kind, zu Braut und Weib in diesen Briefen hinüber und herüber flutete, denen daheim Trost und Beruhigung oder bitterster Schmerz, denen draußen Kräftigung und sittlicher Halt in steter Erneuerung des Bewußtseins, wofür sie stritten und woran sie hiengen. Gewißlich ruhte ein Theil der staunenswerthen Leistungen unserer Brüder in Waffen auf diesem Grunde. Und gilt nicht dasselbe von dem Briefwechsel der Familie und des Freundeskreises zu jeder Zeit? Wer wird bestreiten, daß da viel unnützes, ungewaschenes und nichtiges Zeug mit unterläuft? Aber wer wagt zu behaupten, oder wer kann den Beweis erbringen, daß es vom sittlich Rechten und Guten nicht überwogen wird? Nicht dem Briefwechsel des Handels allein, sondern vornehmlich auch dem der Familie gilt das durch Gesetz geheiligte Briefgeheimnis; denn was in jenem hin- und herbewegt wird, stellt nur einen Geldwerth dar, was in diesem, einen sittlichen Gehalt von unmeßbarem Werthe. — Aber vieles noch, was hier zur Sache gehört, zeigt sich dem umschauenden Blicke, auch wenn wir ihn auf die engeren und wenigstens rein vaterländischen Bezirke beschränken. Verschwunden ist die Zeit, wo der Nachbar Besitzer dem Nachbar Handwerker mit Mund und Handschlag die zu liefernde Arbeit verdingte, um sie dann mit der ausgemachten und im Gedächtnis behaltenen Summe zu bezahlen in dem guten Glauben, daß der Nachbar den Posten „auf seiner Kreide" löschen würde. Zeichnung und Anschlag, Rechnung und Quittung bedingt die Jetztzeit, vier Stücke Papier und ebenso viele Uebungen der Schreibkunst. Auch der kleinste Handwerker ist nicht mehr im Stande, ohne brieflichen Verkehr auszukommen; er muß die Erfordernisse seines Betriebes von auswärts beziehen, und sogleich sind Brief und Rechnung dazwischen; und auch unter seinen Kunden mehren sich die, die schriftliche Rechnung fordern. Und gehen ihm seine Kinder aus dem Hause, so ist die letzte Mahnung: Schreib bald, wie dirs geht. Denn dringend ist der Wunsch, von ihnen zu hören, dringend das Herzensbedürfnis, mit ihnen in Zusammenhang zu bleiben. Wie viel Freud und Leid tragen unsere Postboten selbst in die ärmsten Häuser! Bitter klagte mir eine blutarme Bergmannsfrau in einer ziemlich zurückgebliebenen Gegend, daß sie selbst wohl schriebe, aber ihr Sohn, der ferne beim Militär stand, schicke ihr nur Briefe von fremder Hand, denen er Wichtigeres nicht anvertrauen könne. Er hatte das Schreiben auch gelernt, er schämte sich nur der durch 7 Jahre ungeübten Hand, die beim Gebrauche von „Fimmel und Fäustel" (Haue und Schlägel) ungefüge geworden war. Und trotz dieser Hindernisse, wie stark sprach sich beiderseits das Bedürfnis aus! Kein Arbeitgeber fast lohnt noch seine Knechte und Taglöhner, seine Gesellen und Handlanger, ohne zu rechnen und zu schreiben. Wie stark ist da oft das Mistrauen bei denen, die ihm mit Schreiben und Rechnen nicht nachkommen können. Und weit entfernt, daß man wünschen dürfte oder hoffen könnte, diese Fülle von Schreibwerk wieder vermindert zu sehen; im Gegentheil, wer es recht bedenkt, kann nur wünschen, daß es sich noch vermehrt, da sich die Welt und ihre Entwicklung nun doch einmal nicht zurückschrauben läßt. Wir deutschen Lehrer, Sprachlehrer und Rechenlehrer im Bunde, wir hätten dem Wohlstande des deutschen Volkes ein Geschenk von Millionen gemacht, das jährlich wieder Millionen von Zinsen trüge, hätten wir nur erst unsere Schulkinder, Knaben wie Mädchen, dahin gebracht, daß sie eine einfache Haus- und Wirthschaftsrechnung führen könnten und dann auch wirklich führten. Die meisten armen Leute verschwenden noch von dem sauer erworbenen knappen Lohne, weil sie niemals genau rechnen und überblicken; sähen sie einmal und überrechneten, schrieben sie nur einmal auf, wie viel im Jahre für Branntwein aus dem Hause geht, könnten sie sich aus der vorjährigen Rechnung nachweisen, daß billiger Stoff theurer ist als besserer, gewiß würden viele darin einen Antrieb finden, sich besser einzurichten. Und ganz im allgemeinen ist im geschäftlichen Verkehr, im Kleinen wie im Großen, wer nicht schreiben und rechnen kann, in der Regel der Uebervortheilte und Betrogene. Weiter

aber ist da der Staat durch völlig veränderte innere Verhältnisse vor immer neue Aufgaben der Gesetzgebung gestellt. Breit und tief ergießt sich, man klagt ja laut genug darüber, der papierne Strom der Gesetzgebung und verzweigt sich in Amtsblättern und Kreisblättern in zahlreiche Bäche von Verordnungen und amtlichen Bekanntmachungen. Es ist keine Hülfe: in immer höherem Maße muß die Fertigkeit des Lesens geschafft werden und die des Schreibens zum Verkehr mit den Staatsbehörden, und dies um so mehr, je weniger diese letzteren fortgehend im Stande sind, die ganze Fülle des staatlichen Lebens und seiner Thätigkeiten durch die Canäle ihrer Bureaux zu leiten, je mehr Bedacht genommen werden muß, in immer weiter greifender Selbstverwaltung alle zum Leiten geeigneten Kräfte des Volkes heranzuziehen, anzuweisen und auszubilden. Die stets gehoffte und viel ersehnte Verminderung des Schreibwerks ist dabei wie der Regenbogen oder wie die Fata Morgana: man nahet ihr, da flieht sie; manches schafft man ab und vereinfacht anderes, aber das Schreibwerk wächst nach wie die Köpfe der Hydra und zieht immer neue Kreise in sein Bereich. Ein Glück noch, daß diese stattliche staatliche Papier- und Sprachflut, gesäubert vom Unflath der Jahrhunderte, jetzt wieder reiner und deutscher flutet. Dank unserm General-Postmeister, der einen Anfang gemacht hat, unsere amtliche Sprache von dem Wust unnützer Fremdwörter zu reinigen. Und Dank auch den Bearbeitern unserer neueren Gesetze, die sich des eingerotteten barbarischen Canzleilateins zu entschlagen anfangen und wieder dem deutschen Volke verständlicher zu reden suchen. Wir werden der unentbehrlichen Fremdwörter noch genug behalten. Und endlich flutet, um auch dies hier noch anzudeuten, was oben schon erwähnt wurde, noch viel breiter und tiefer daher der Strom der Tagespresse, der politischen wie der unterhaltenden und belehrenden, aller der illustrirten und nicht illustrirten Erzeugnisse der Druckpresse, und nebenan schwillt in Hochflut ohne Ebbe das Meer der Bücher und der Flugschriften. Fürwahr, es ist kein Stillstand auf dem Wege, auf dem das deutsche Volk ein lesendes und schreibendes geworden ist und immer mehr wird; wir müßen vorwärts, wir mögen wollen oder nicht, es immer noch mehr dazu zu machen, und wir müßen es diesen Erwerb immer mehr nutzen lehren.

Auf Grund dieser Erörterungen und dieser Umschau dürfte es nunmehr möglich sein, Maß und Ziele des Sprachunterrichts mit einiger Sicherheit festzustellen. Und zwar mag die Bezeichnung eines Minimalmaßes als das einfachste und sicherste in den Vordergrund gestellt werden. Hierbei ist zunächst an die einclassige Landschule, d. h. an die Schule mit nur Einem Lehrer zu denken, die Kinder aller Schuljahre in sich vereinigt, eine Einrichtung, die gewiß die unvollkommenste ist, die aber wohl ebenso gewiß noch auf sehr lange Zeiten hinaus in kleineren ländlichen Ortschaften die gewöhnliche bleiben wird. Die Frage ist also: Welches Maß von Kenntnissen und von Fertigkeiten muß angesichts der näher beschriebenen thatsächlichen Verhältnisse auch die Schule mit nur Einem Lehrer den Kindern der untersten Stände, Knaben wie Mädchen, als Ergebnis ihres Sprachunterrichts mit ins Leben geben? Die Antwort ist diese: Der Schüler, welcher mit vollendetem 14. Lebensjahre die Schule verläßt (und ebenso die Schülerin), muß einerseits die hochdeutsche Rede des Gebildeten über Gegenstände seines Gesichtskreises verstehen und erwidern können; und er muß andererseits des Lesens und Schreibens in solchem Maße kundig sein, daß er, im mechanischen Lesen vollkommen sicher, die Erzeugnisse der volksthümlichen Literatur mit wirklichem Verständnis lesen und auch vorlesen kann, ohne durch seine Betonung den Sinn zu verhüllen, und daß er, in der Rechtschreibung und Zeichensetzung nicht zu schwach, das für einfache Lebensverhältnisse Nöthige, namentlich einen Brief, eine Rechnung, eine Quittung, ein Haushaltsbuch u. dgl. ohne viel grobe Fehler leserlich schreiben kann.

Hierneben ist es nun selbstverständlich, daß jede Schule, die mehrstufig und also vollständiger und besser organisirt ist, als die einclassige, über diese Minimalleistungen hinauszugehen und nach den verschiedensten

Richtungen hin mehr und Besseres zu leisten hat und zwar eben in dem Maße, in welchem ihre Organisation und Abstufung eine höhere ist. Die Richtungen, in denen dies zu geschehen hat, sind vornehmlich folgende: Die Fertigkeit in der mündlichen hochdeutschen Rede muß durch Vortrag von Auswendiggelerntem sowohl wie durch fleißigen Betrieb des freien mündlichen Wiedergebens, das beides hier mehr als in der ungetheilten Schule geübt werden kann, zu einem höheren Grade gesteigert werden. Das mechanische Lesen ist zu noch größerer Geläufigkeit zu bringen und namentlich auch rascheres Auffassen und Ueberblicken beim Lesen, beim Vorlesen aber ein höherer Grad von sinngemäßer Betonung und Biegsamkeit des Ausdrucks zu erzielen. Und neben diesen Steigerungen der formellen Fertigkeit wird in materialer Beziehung ein viel ausgedehnteres Kennenlernen von Proben volksthümlicher Literatur hergehen, das auch zu selbständigerem Lesen und eigener Beschäftigung mit volksthümlichen Schriftsachen anleiten und anregen muß. Die schriftlichen Uebungen aber werden ungleich mehrere Formen und Arten des freien Aufschreibens und der schriftlichen Darstellung überhaupt in ihre Kreise ziehen und zur Bewältigung derjenigen Aufgaben vorbereiten, welche der Verkehr und Gewerbebetrieb der mittleren Stände erfordert. Und hierzu, genauer zur Erzielung der wünschenswerthen und nothwendigen Correctheit der sprachlichen Formen wird in allen höher organisirten Schulen die Grammatik nicht entbehrt werden können. Die einclassige Schule kann für sie einerseits leider keine oder doch nur ganz wenige Zeit erübrigen; und andererseits giebt es glücklicherweise Formen und Wege, den nothdürftigsten Forderungen an die Correctheit der Schreibung, des Satzbaues und der Zeichensetzung auch ohne Betreibung der Grammatik wenigstens einigermaßen zu genügen. Aber für jede höhere Steigerung der Anforderungen an die schriftlichen Leistungen überhaupt und an ihre Correctheit insbesondere ist die Grammatik ganz unerläßlich. Von der zwei- und dreiclassigen Schule aufwärts muß sie, und am besten in gesondertem Gange, jedenfalls betrieben werden.

Ohne Zweifel sind diese Aufgaben in ihrer Gesammtheit schwer zu lösen; sie gehören zu den schwierigsten im Schulwesen, und dies mehrentheils deshalb, weil es sich hier wenig um positive Kenntnisse und Wissen, sondern um wirkliches Können und Fertigkeit handelt, um einen weitläufig angelegten Bau, der auf sehr elementaren, aber sehr gründlich zu bearbeitenden Unterlagen errichtet und durch fast ein Jahrzehnt mit unabläßigem Ueben und Steigern fortgeführt werden muß. Jeder Erfahrene weiß, wie viel Umsicht und Sorgfalt hier erfordert wird. Und jeder, der das Schulwesen in etwas weiterem Umfange kennt, weiß überdies, wie wenig Befriedigendes die Mehrzahl unserer Schulen in der wirklichen Lösung der oben bezeichneten Aufgaben leistet, wie schwach es z. B. an vielen Orten mit dem geläufigen Lesen und der Rechtschreibung selbst bei solchen Kindern bestellt ist, die nach achtjährigem Unterrichte die Schule verlassen. Viel fernher geholte Weisheit und Afterweisheit, viel unnütze Hülfsmittel und Uebungen sind uns in dieses Unterrichtsgebiet hineingetragen worden, die mehr dazu gedient haben, den klaren Blick in die Einfachheit der zu Grunde liegenden Verhältnisse und der vom Leben gesteckten Lehrziele zu trüben, als daß sie die letzteren wirklich hätten erreichen helfen. Im Folgenden soll nun versucht werden, auf Grund der voraufgehenden Erörterungen in möglichster Einfachheit für die praktische Ausführung diejenigen Wege vorzuzeichnen, die sich als einigermaßen leicht und sicher zum Ziele führende bewährt haben.

II. Dieser praktische Theil wird sich aufzubauen haben nach Maßgabe des oben auf S. 267 entwickelten viertheiligen Schemas und innerhalb der auf S. 273, 274 dargelegten Forderungen und Zielbestimmungen. Aeußerlich mag ihm auch noch die natürliche Dreitheilung der Schule in Oberstufe, Mittelstufe und Unterstufe zu Grunde gelegt werden. Indessen sei es hierbei gestattet, um entbehrliche Wiederholungen zu vermeiden, die Mittel- und Oberstufe zusammen abzuhandeln. Es wird dabei das Viele, was beiden gemeinsam ist, nur einmal gesagt werden dürfen, während sich der Unterschied der unteren und der oberen Grenze im einzelnen dennoch hinreichend scharf kennzeichnen läßt. Der Einschnitt aber zwischen Unterstufe einerseits und Mittel- und Oberstufe andererseits wird dabei in Bezug auf den Sprach-

unterricht den Sinn haben, daß die ganze Schule wesentlich zerfällt in eine kleinere Hälfte von solchen Kindern, die die für allen Schulunterricht fundamentalen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens erst erlernen, und in eine viel größere Hälfte von solchen, die diese Fertigkeiten sich schon angeeignet haben und dieselben zwar einerseits noch tagtäglich steigern und fortbilden, andererseits aber im Dienste der gesammten Unterrichtsarbeit schon in der mannigfachsten Weise benutzen und anwenden.

A. Der Sprachunterricht der Unterstufe, der sich als der grundlegende kennzeichnet, hat eine doppelte Aufgabe:

er soll einerseits die Kinder, welche bisher entweder nur die Mundart oder doch ein mundartlich gefärbtes Hochdeutsch gesprochen haben, die hochdeutsche Mundart sowohl verstehen als auch selbst gebrauchen (reden) lehren;

und er soll ihnen andererseits die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens aneignen.

Wie oben des Näheren ausgeführt, ist die hochdeutsche Mundart ganz eigentlich eine Schriftsprache, d. h. eine solche, die ihre eigentlichste Darstellung nur in Schrift und Druck hat, und die ihr Leben wie ihre Reinheit fortgehend aus Schrift und Druck schöpft. Aus diesem Grunde wird es zweckmäßiger sein, die Numern 3 und 4 des Schemas, Lesen und Schreiben, die ja thatsächlich die Pfahlwurzeln des Sprachunterrichts sind, hier wie weiterhin jedesmal zuerst zu behandeln und das, was über das Verstehen und Reden zu sagen ist, daran anzulehnen.

Nun sind aber der sog. Anschauungsunterricht, wie auch die Theorie und Praxis des Lesenlehrens Gegenstand besonderer Artikel (s. diese), und mithin scheiden eigentlich beide Hauptzweige des Sprachunterrichts der Unterstufe von der eingehenderen Betrachtung im Bereiche des vorliegenden Artikels aus. Es wird daher genügen, aber auch nothwendig sein, in Bezug auf sie an dieser Stelle nur so viel kurz anzudeuten, als für die Herstellung des Zusammenhanges in den Grundanschauungen des vorliegenden Artikels erforderlich ist.

a) Hierbei trifft es sich glücklich, daß für den Betrieb des ersten Lesen- und Schreibenlehrens auf der Unterstufe sich aus den oben dargelegten theoretischen und historischen Ausführungen bestimmte Normen nicht ergeben, wenigstens nicht solche, die für oder wider irgend eine der in Uebung befindlichen Leselehrweisen entschieden. Allerdings ist dies eigentlich kein günstiges Zeichen für den gegenwärtigen Zustand der methodischen Einsicht und Forschung. Aber es ist ja überhaupt unbestreitbar, daß der Rückblick auf die Geschichte und Entwicklung der Leselehrmethoden ein recht betrübender und demüthigender ist. Daß ein Buchstabe ein Zeichen für einen Laut ist, und daß ein Laut durch einen Buchstaben bezeichnet wird; daß also Lesen nichts anderes ist, als aus den Zeichen den Laut erkennen und aus der Gruppe von Einzelzeichen den Gesammtklang des Lautgebildes zusammenfassen und beziehungsweise aussprechen, und daß Schreiben nicht anders geschieht als durch Auflösen des Wortes in seine Laute und Einsetzen des betreffenden Zeichens für jeden Laut: das alles erscheint uns so grundeinfach und selbstverständlich; man möchte sich wundern, daß das nicht alle verständigen Leute oder doch wenigstens alle mit der Sache befaßten Lehrer zu allen Zeiten gesehen haben. Aber es ist nicht so gewesen. Außer einer sehr bedeutenden Menge anderer Schwierigkeiten, deren wichtigste noch zu berühren sind, hat namentlich ein Umstand sowohl auf die Einsicht in den Sachverhalt wie auf die Ausübung im Unterricht störend eingewirkt. Es ist der Umstand, daß die Schriftzeichen oder Buchstaben für die Consonanten wegen der ganz unselbständigen Natur dieser Laute nicht mit dem bloßen Laute benannt werden konnten, wie dies bei den Vocalen geschah und noch geschieht, sondern daß sie eines besonderen Namens bedurften und denselben von Alters her auch wirklich empfangen haben. Daß man diese bekannten Buchstabennamen, deren wir beim Schreiben und beim Buchstabiren gar nicht entbehren können, in das Lesenlehren übertrug, wo sie nur stören können, das war ein Unglück, und

wenn man die Folgen übersieht, möchte man es fast ein Verhängnis nennen. Jahrtausende lang und bis in den Anfang unseres Jahrhunderts hat es den Leseunterricht beherrscht und erschwert, ja es hat ihn zu dem trostlos öden Mechanismus gemacht, der er war, und hat unsägliche Zeitvergeudung gekostet. Am Eingange zu der geistweckendsten und bildendsten aller Künste, zum Lesen, welches geradezu die Pforten zum Reiche des Geistes erschließt, da lagerte abschreckend und mühselig der geisttödtendste Mechanismus und fraß kostbare Jahre ohne jeden Nutzen für die geistige Bildung. Ja vielen geschah es noch überdies trotz aller Mühe, daß sie das gelobte Land des Geistes von ferne sahen, aber vom Buchstaben ertödtet kamen sie nicht hinein. Und auch von denen, die hinein kamen, trugen viele die Spuren des Ueberstandenen in Leseton und Auffassung die Zeit ihres Lebens über an sich herum. Jahrhunderte schon hatten klare Köpfe gegen den Uebelstand angekämpft, aber selbst noch ein Pestalozzi hatte sich vergeblich gemüht. Da sprach Stephani das erlösende Wort: Lautiren. Auf einem rein synthetischen Wege übt er mit den Kindern zuerst genaues und richtiges Bilden aller einzelnen Laute, lehrt dann die Formen der Druckbuchstaben und endlich das Zusammenschlagen der durch sie bezeichneten Laute zu Sylben und Wörtern und führt sie so zum Lesen, auf das sein Lehrgang einzig abzielt. Sein Lehrgang des reinen Lautirens ist heute bereits wieder aufgegeben, ebenso wie von rechtswegen das alte Buchstabiren, abgesehen davon, daß träge Lehrer noch immer in das Buchstabiren statt des Lautirens zurückfallen. Sein Princip aber ist ganz allgemein zur Geltung gelangt und liegt allen heute üblichen Lehrweisen zu Grunde. Nur war sein Schritt ein halber, da er das Schreiben nicht mit in sein Bereich zog; und er konnte um so weniger genügen, als um den Anfang unseres Jahrhunderts die Zeit bereits vorüber war, wo man sich für die allgemeine Volksbildung mit dem bloßen Lesen ohne Schreiben begnügen konnte. Diese Forderungen befriedigte erst Graser's Schreiblesen. Schreiben und Lesen wurden nun gleichzeitig betrieben, während früher das Schreiben, wenn es überhaupt getrieben wurde, in jedem Falle weit hintennach seinen eigenen Weg gieng. Wichtiger aber war, daß dem ganzen elementaren Unterrichte mit dem Schreiben ein Element der intensivsten Selbstbethätigung des Kindes eingepflanzt wurde, das in dieser Weise bis dahin ganz gefehlt hatte, und das sich bald von der größten Tragweite erwies. Die Methode des Franzosen Jacotot und die seiner Nachfolger und Nachahmer in Deutschland vermag Schreiber dieses, sofern sie sich auf das Lesen- und Schreibenlehren bezieht, als einen gesunden Trieb in der historischen Entwicklung nicht zu erachten. Sie eignete sich doch wohl höchstens für geweckte Kinder besserer Stände, niemals für die Land- oder Armenschule, wo das Elementarische eigentlich erst seine Probe besteht. Ihr hauptsächlichster Griff bestand wohl darin, den Stier bei den Hörnern zu fassen und die Kinder mit raschen Zügen über den ganzen Berg der Schwierigkeiten hinüber zu heben, anstatt mit ihnen in wohl abgestuftem Gange und in geistbildender Weise die Schwierigkeiten einzeln zu überwinden. So sorgsam man die Methode auch im einzelnen ausbauen mochte, in ihrem Grundzuge blieb sie jedenfalls sehr unmethodisch und unelementarisch. Dennoch hat der Ausgang vom „Ganzen", den Jacotot nahm, in folgenreicher Weise auf die Entwicklung der Leselehrweisen in Deutschland eingewirkt; er hat gegenüber dem synthetischen Zuge Stephani's den analytischen Zug erheblich gestärkt, der nun einmal ebenso wesentlich in der Sache liegt, weil Synthese das Wesen des Lesens, Analyse aber der Grundvorgang beim Schreiben ist. Von hier entspringt die von Vogel zuerst ausgebildete Lehrweise, die auf den sogenannten Normalwörtern beruht, und die in den meisten ihrer jetzt üblichen zahlreichen Ausprägungen sich als sogenannter vereinigter Sprech-Schreib-Lese- und Anschauungs-Unterricht darstellt. Sie ist heute in den Schulen für Kinder der bemittelteren Stände, namentlich in unseren größeren Städten wohl fast durchweg verbreitet, und dies ist auch wirklich der Ort, für den sie sich eignet. Sie bietet für die geistig geweckteren Kinder solcher Schulen von Anfang herein ein ausgiebigeres Maß von verschiedenartiger geistiger Anregung; sie stellt bei der Analyse des einfachen Normalworts höher gehende Forderungen; sie sieht im Schreiben vielfach von der Stufenfolge der Schreibleichtigkeit ab, und sie setzt im Grunde, wo sie ganze Frucht schaffen soll, voraus, daß sich der Lehrer unausgesetzt mit der Classe beschäftigen kann; sie fordert also einjährigen Lehrgang der

Classe und verträgt sich schwerer mit gleichzeitiger Beschulung mehrerer Schuljahre. Für niedriger organisirte Schulen in Stadt und Land und überall da, wo mehrere Altersstufen in der Unterclasse beisammen sind, namentlich aber in der einclassigen Schule werden sich jederzeit mehr synthetisch angelegte Schreiblesemethoden eher empfehlen und bewähren. Sie werden gut thun, auf die Analyse des Wortes als Ausgangspunct zu verzichten, während natürlich im weiteren Verlaufe das Analysiren von Sylbe und Wort als Vorbedingung des Schreibens ganz unerläßlich ist; denn die erste Analyse des Normalwortes, bei welcher die Schüler heraushören sollen, wie das Wort wirklich aus mehreren Lauten besteht, und aus welchen Lauten es zusammengesetzt ist, pflegt in solchen Schulen nur mit großer Schwierigkeit, wenn überhaupt, zu gelingen; und gar oft wird sie doch nur wie zum Scheine zu Stande gebracht. Weiter hat dann das Vorführen der Laute und ihrer Schreibzeichen, von den Vocalen anfangend, möglichst nach dem Principe der Schreibleichtigkeit zu erfolgen; hierbei werden dann zuerst zweilautige Sylben in der Schreibschrift lesend zusammengeschlagen und zum Behuf des Schreibens zerlegt und wirklich geschrieben. Da das Schreiben das Lesen einschließt, nicht aber umgekehrt das Lesen das Schreiben, so steht es frei, mit der Druckschrift eine beliebig lange Zeit noch zurückzuhalten. Länger als ein halbes, höchstens ein ganzes Jahr damit zu warten, ist jedenfalls nicht räthlich. Lehrt man die Druckbuchstaben und das Lesen von Gedrucktem neben dem Schreiben von Anfang herein, so muß das Schreiben allezeit um einen Schritt, d. h. um einen Buchstaben voraus sein, und dies etwa so lange, bis man zu den Großbuchstaben kommt; hier, wo die Schreibschwierigkeiten sehr bedeutend werden, kann man alsdann das Lesen vorauslaufen lassen; es ist aber in diesem Zeitpuncte die Hauptschwierigkeit auch bereits überwunden, und von hier ab liegen dann die Wege offen, in denen alle Methoden, da sie hauptsächlich nur in ihren Anfängen verschieden sind, ohne weitere wesentliche Unterschiede zusammenlaufen.

Leicht jedenfalls ist die ganze Arbeit nicht. Um dies zu ermessen, darf man nur die folgenden in der Natur der Sache liegenden S c h w i e r i g k e i t e n sich vergegenwärtigen: Sechsjährige Kinder sollen 20 bis 30 Laute kennen und diese in den Wörtern der Sprache unterscheiden lernen; für jeden dieser Laute sollen sie sich alsdann zwei geschriebene und zwei gedruckte, also zusammen vier Zeichen merken; und diese Zeichen sollen sie mit dem Munde und noch dazu im Zusammenhange aussprechend in Laute umsetzen, die Schreibbuchstaben aber noch außerdem mit der Hand schreibend darstellen lernen. Und hierzu treten dann bald noch ebenso viele sogenannte lateinische Schriftzeichen, zusammen also acht; kurz man möchte wirklich den Wunsch unserer Germanisten theilen, wir würden von diesen beiden Schriftgattungen eine los, und zwar wäre dies dann die sogenannte deutsche oder gothische Schreib- und Druckschrift. Denn obgleich namentlich unsere gewöhnliche Druckschrift durch einen vierhundertjährigen Gebrauch wie durch ihren Ursprung von Albrecht Dürer ehrwürdig ist, größer wäre doch der Vortheil, eine Schriftgattung weniger zu haben. Und diese hätten wir dann überdies fast mit ganz Europa gemein, in dem unsere sogenannte deutsche Schrift wie eine Insel allein steht. Indessen sind vor der Hand die Aussichten zur Erreichung dieses Wunsches gering, und andererseits ist glücklicherweise für die Schule die Schwierigkeit nicht zu groß, zu einem bekannten Alphabet ein zweites sehr ähnliches hinzuzufügen. Im ganzen kann nicht anders gesagt werden, als daß die in der Sache liegenden Schwierigkeiten durch den Fleiß der Methodiker während 75 Jahren im wesentlichen gehoben, richtiger, daß zu ihrer Uebersteigung taugliche und gut abgestufte Wege und Steige gebahnt sind. Der Hader und Streit, der vor einigen Jahrzehnten mit fast lächerlicher Heftigkeit über die Leselehrweisen geführt wurde, ist beinahe ganz verstummt. Unangefochten kann heute jeder Lehrer nach Maßgabe der Verhältnisse seiner Schule diesen oder jenen Weg gehen und dabei gewiß sein, daß er auch mit den schwachen Kräften der Kinder an das Ziel kommt. Es führen hier in der That viele Wege nach Rom. Höchstens könnte ihre Mannigfaltigkeit die Vermuthung nahe legen, daß noch keiner unter ihnen der geradeste ist, und daß auf die Auffindung dieses Weges noch immer zu hoffen ist. Ob derselbe aber, wie manche glauben, in der Richtung einer geläuterten Buchstabirmethode liegen möchte, das dürfte doch wohl noch berechtigten Zweifeln unterliegen. Sachlich steht

jedenfalls fest, daß man mit unsern heutigen Methoden die geweckten Kinder gebildeter Eltern auch im Classenunterricht binnen 3 oder 4 Monaten zu einigermaßen befriedigendem mechanischem Lesen bringen kann, daß zur Erreichung dieses Zieles in den meisten Schulen durchschnittlich ein Jahr genügt, und daß dasselbe auch unter den ungünstigeren Umständen der einclassigen Schule mindestens in zwei Jahren erreicht werden kann, wo nicht Trägheit oder Unfähigkeit des Lehrers einerseits oder ganz ungeregelter Schulbesuch andererseits im Spiele sind. Wenn nun das Bezeichnete in den angegebenen Fristen vielfältig nicht erreicht wird, so ist außer den angegebenen Gründen meist Mangel an Einsicht in das Wesen der Sache und in die Ziele und Stufen der Methode daran schuld. Auch die Seminare leisten in der Ausbildung der jungen Lehrer für den Schreibleseunterricht nicht immer Hinreichendes. Denn es kann angesichts der bestehenden Uebelstände nicht nachdrücklich genug gesagt werden, daß zur Ertheilung eines auch nur einigermaßen fruchtbringenden und befriedigenden Leseunterrichts ein bloßer Einblick in eine Fibel, ein oberflächliches Ueberblicken ihrer Abstufung und eine äußerliche Einarbeitung in ihren Lehrgang ganz und gar nicht genügt. Vielmehr bedarf es hier der Erwerbung eines gewißen Maßes von theoretischen Kenntnissen und von theoretischer Einsicht, die zwar einerseits auch die Kräfte mittelmäßig begabter Köpfe keineswegs übersteigt, die aber andererseits auch vom Begabtesten ohne ganz ernstliches Studiren und Eindringen niemals erworben wird. Es ist das ganze V e r h ä l t n i s v o n L a u t u n d L a u t b e z e i c h n u n g, das eines wirklichen und ernsten Studiums bedarf. Denn hätten wir in unserer deutschen Schrift für jeden Laut ein, aber auch nur ein Zeichen, so wären wir allerdings aller Noth gänzlich überhoben. Ueberall wo die Lautsprache den Laut bildete, stände dann in der Schriftsprache einfach das entsprechende Zeichen. Aber dem ist leider nicht so. Denn einmal haben wir da die altererbte Last mit den unnützen Großbuchstaben, deren wir hoffentlich baldigst ledig werden. Sodann aber haben wir ungleich mehr Laute als Buchstaben. Daraus folgt denn, daß wir für manche Laute kein besonderes Zeichen haben, und den Mangel durch andere Zeichen ersetzen, und hieraus wieder, daß einzelne Zeichen gleichzeitig sehr verschiedene Laute bezeichnen. Hierneben haben wir dann wieder den Ueberfluß, daß wir für einige Laute mehr als ein Zeichen besitzen, und außerdem, daß wir manche Lautverbindungen durch besondere einheitliche Zeichen darstellen. Und endlich schreiben wir namentlich zur Bezeichnung der Dehnung und Schärfung eine Menge von Buchstaben, die gar nicht lauten. Namentlich in diesen letztgenannten Dingen trägt unsere Schreibung, so sehr es auch in vielen Stücken mit ihr schon besser geworden ist und immer noch wird, die Ueberreste der traurigen Verwirrung an sich, die gleichzeitig und im Zusammenhange mit dem unsäglichen Elende des dreißigjährigen Krieges über sie hereingebrochen war, und von der wir in der Schreibung unserer Eigennamen (wie Schultze, Hauffe, Schaaff, Francke, Winckelmann u. a.) noch reichlichere und anstößigere Spuren erhalten sehen. Im Grunde aber hat die ganze Erscheinung keinen andern Sinn und Ursprung als den, daß das ganze Lautbezeichnungssystem unserer Sprache dem gegenwärtigen Entwicklungsstande unseres Lautsystems nicht mehr ganz angemessen ist, weil es wegen seiner starreren Natur dem Fortschritte und der Fortbildung dieses flüssigeren Elementes nicht in gleichem Schritte zu folgen vermag. Denn die Lautsprache befindet sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt im stets lebendigen Flusse der Fortbildung; die Schreibung und das Buchstabensystem, ihrem ganzen Wesen nach auf die Dauer angelegt, bleiben hinter derselben stets zurück und werden ihr nur je von Zeit zu Zeit nachgeschoben und von neuem angepaßt. Darum sind sie der Lautsprache in keinem historischen Augenblicke ganz adäquat. Wir wünschen alle, wir könnten nach der alten Regel „schreiben wie wir sprechen," aber wir vermögen es nicht. Machten wir heute reinen Tisch und setzten die Schriftsprache plötzlich auf rein phonetischen Boden, nach 50 Jahren schon wäre die Lautsprache wieder vorausgeeilt, und die Schreibung wäre wieder veraltet. Und so war es von Anfang. Denn von Anfang schon sind unsere Buchstabensysteme, für ferne und unbekannte morgenländische Sprachen ursprünglich erfunden, anderen Sprachen, ja ganz anders gearteten Sprachstämmen des Abendlandes nur unvollkommen angepaßt gewesen. Zudem ist es ja bekannt, daß fast alle europäischen Völker in dieser Beziehung noch viel übler gestellt sind, als wir Deutsche.

Das Englische, das Polnische und alle romanischen Sprachen stehen auf einem noch viel ungünstigeren Puncte in der Entwicklung ihrer Lautbezeichnung, und der Unterschied zwischen der Lautsprache und deren herkömmlicher Darstellung in der Schrift ist dort ungleich bedeutender. Wir Deutsche haben es mit dem Lesenlehren wirklich fast noch am leichtesten. Aber unabläßig trachten wir, wir können nicht anders, orthographisch, d. h. richtig zu schreiben, was da lautet; und stets bleibt es dabei, wie man es so richtig genannt hat, daß wir heterographisch schreiben, d. h. daß wir schreibend anderes darstellen, als was da lautet. Wir sind ja unzweifelhaft mit unserer ganzen verwilderten Schreibweise in einer sehr erfreulichen und stetigen Besserung begriffen. Ja vielleicht ist, nachdem die politische Einigung Deutschlands voraufgegangen, auch die Herstellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung nicht mehr so ferne, als wir glauben. Vielleicht vermöchte es Rudolf von Raumer's kundige und berufene Hand, uns etwas zu geben, was wir bedürfen, und was sich allgemeine Anerkennung erwürbe. Die deutsche Volksschule würde im Stande sein, zur Verbreitung der neuen Besserung Namhaftes beizutragen. Selbständig voranzugehen steht ihr nicht zu; denn den Wahn, der erste und wichtigste bestimmende Factor des Volkslebens zu sein, hat sie längst aufgegeben und sich als ein dienendes Glied neben andern dem Ganzen eingeordnet. Ehe sie den ersten Schritt in dieser Richtung thun könnte, müßte die gesammte Tagespresse, ja der ganze deutsche Buchdruck sich über die Annahme des Neuen entschieden und mit derselben einen Anfang gemacht haben; vor allem müßten alle Lernbücher der Schule in der neuen Schreibung gedruckt vorliegen. Denn das dürfte aus dem Gesagten unwidersprechlich hervorgehen, daß wir ganz wenigstens von der Heterographie niemals loskommen werden. Nie werden wir die Schriftgestalt des Wortes ganz und rein aus dem gehörten Lautgebilde herzustellen vermögen. Immer werden wir und unsere Kinder nicht umhin können, uns auch die Schriftgestalt des Wortes noch besonders einzuprägen; man wird Orthographie stets nur durch Anschauung, d. h. durch Einprägung des Wortbildes oder, so zu sagen, der Wortphysiognomie lernen und lehren. Und aus diesen Gründen allen, sowohl wegen des ersten Leseunterrichts der Unterstufe wie wegen des orthographischen Unterrichts auf allen Stufen ist es ganz unerläßlich und muß immer von neuem mit dem größten Nachdrucke gefordert werden, daß die Lehrer sich in die hier zu Grunde liegenden Verhältnisse, in das Lautsystem der deutschen Sprache und in ihr Lautbezeichnungssystem mit allen seinen Eigenheiten, seinen Mängeln, seinen überflüßigen Zieraten und seinen vielen Unzukömmlichkeiten mit wirklichem Studium gründlich vertiefen. Zu empfehlen sind zu diesem Zwecke die einschlagenden Darstellungen von Harnisch (Lautlehre), von Wurst (die zwei ersten Schuljahre), von Goltzsch (Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibunterricht, S. 10 — 71 der 4. Aufl. — ganz besonders zu empfehlen), von Jacobi (Leseunterricht) u. a., deren jede ganz ohne Rücksicht auf die von ihrem Verfasser etwa empfohlene Lesemethode an sich und für jede Lehrart als Grundlage zu nützen und zu dienen im Stande ist.

So geht denn nun der erste Lese- und Schreibunterricht der Unterstufe, gleichviel welchen Ausgangspunct er nehmen und welchen eigenartigen methodischen Gang er einschlagen mag, in seinem inneren Verlaufe und im weiteren Fortgange jedenfalls mit folgenden Uebungen einher. Es wird der Laut gebildet und für ihn das Zeichen gesetzt, und umgekehrt wird das Zeichen in den Laut umgesetzt. Die weitere Steigerung geht durch die Sylben in ihrer Abstufung (zweilautige, dreilautige, offene, geschlossene, mehrfach geschlossene) zum Worte und zum Satze. In stets erneutem Wechsel wird das Lautgebilde in Schrift und wiederum das Geschriebene oder Gedruckte in die Lautsprache umgesetzt, auch das Gedruckte fleißig in Geschriebenes verwandelt, wodurch ganz besonders die Einprägung der Wortbilder erzielt wird. Lesen des Geschriebenen wie des Gedruckten, Abschreiben des gedruckt Vorliegenden, freies Aufschreiben sowohl des Gehörten (nach Dictat) wie des Gesehenen, das sind die stets wiederkehrenden Uebungen, die eine von Tage zu Tage steigende Fertigkeit im Lesen und Schreiben absetzen. Hierneben sind im weiteren Verlaufe des ersten wie im zweiten und dritten Schuljahre besonders folgende Puncte zu beachten: Im Lesen muß neben der steten Steigerung der Fertigkeit die Beachtung der Tonsylbe im Worte, der Pausen bei den Satzzeichen und des Steigens und Fallens im Satztone ins Auge

gefaßt und den Kindern angewöhnt werden. Die einfachen Lesestoffe, welche der zweite Theil der Fibel oder die Unterstufe des Lesebuchs enthält, bedürfen einer eigentlichen Besprechung und Erklärung nicht, wenn sie nur eben für ihren Zweck einfach genug gewählt sind. Dagegen müßen dieselben in jedem Falle fragend zergliedert, d. h. in Fragen aufgelöst und durch Antworten wieder zusammengesetzt werden. Denn während diejenigen Kinder, die im Lesen noch stocken, über der mühsamen Arbeit des Lesens dem Inhalte gar keine Aufmerksamkeit zuwenden, eilen die älteren, und namentlich die flüchtigeren unter ihnen, mit mechanischer Lesefertigkeit über die schwarzen Figuren des Textes und lesen Worte, richtiger Wörter, ohne dabei Vorstellungen zu bilden und die Sache zu beachten. Und da das Lesen doch nicht um seiner selbst willen da ist, sondern nur Mittel zum Zwecke, d. h. ein Mittel sich fremder Gedanken zu bemächtigen, so liegt sehr viel daran, gleich vom ersten Anfange an ein achtloses und gedankenloses mechanisches Lesen nicht aufkommen zu lassen. Trotzdem aber muß auch die rein mechanische Lesefertigkeit in der Schule, so lange es nöthig ist — und in den meisten Schulen ist dies während aller acht Schuljahre der Fall — unverdrossen und fleißig geübt werden. Sie darf allerdings niemals zu einem Lesen ohne Achten auf den Inhalt ausarten. Im großen und ganzen aber ist auch die Scheu vor dem Mechanismus in den letztverflossenen Perioden der Volksschulpädagogik vielfach übertrieben worden und hat der Sache zum Schaden gereicht. Denn es giebt eine Periode im Kindesalter, wo auch die ganz mechanischen Thätigkeiten des ersten Lesen- und Schreibenlernens wie des bloßen Lesens und Abschreibens dem noch wenig entwickelten Geiste volle, ja überreichliche Bethätigung und Befriedigung gewähren. Dies gilt namentlich von weniger geweckten Landkindern, aber es gilt auch in hohem Maße von allen Schulen. Man sehe nur, mit welcher Freude es kleinere Kinder erfüllt, wenn sie, von einem tüchtigen Lehrer mit Lust angeleitet, ihre Abschreibübungen zu Stande bringen und vorzeigen, oder wenn sie die erste Sylbe, das erste Wort lesend herausgebracht, sich durch die erste Zeile oder das erste Absätzchen glücklich hindurchgearbeitet haben; und man wird sich überzeugen, daß dem kindlichen Geiste auch das Lust gewährt, was uns Erwachsenen als reiner Mechanismus erscheint. Und wie viele Erwachsene bringen den größten Theil ihres Lebens in mechanischen Verrichtungen zu; ja wie groß ist der Platz, den selbst im Leben der Höchstgestellten der Mechanismus einnimmt, wenn selbst ein Fürst Bismarck von der Tretmühle der Diplomatie redet. Gewiß ist es eine der dringlichsten Aufgaben der Schule, stets aus dem Mechanismus heraus und auf möglichste Weckung und Bethätigung der geistigen Kräfte hinzustreben. Aber es ist eben Sache des pägagogischen Taktes, bei jedem Kinde und beim Durchschnitt und Mittelschlag jeder Classe denjenigen Punct zu ermitteln, wo die geistige Thätigkeit wirklich zum Mechanismus wird, und andererseits wo das, was dem Erwachsenen als Mechanismus erscheint, den kindlichen Geist noch vollauf in Anspruch nimmt. — Bei den Uebungen des Ab- und Aufschreibens, das anfangs auf der Schiefertafel, dann in besser gestellten Schulen nach dem ersten Jahre, in niederen Schulen später zum Theil auf Papier geschieht, ist die sicherste Einprägung der Wortbilder als die einzig zuverläßige Grundlage der Orthographie das Hauptziel des Unterrichts. Und zur Erreichung dieses Zieles ist das Hauptmittel fleißiges Buchstabiren; es ist durch kein anderes zu ersetzen, so sehr es auch in Erinnerung an die alte Buchstabirmethode beim Lesenlernen von manchen noch argwöhnisch angesehen wird. Am zweckmäßigsten ist es, wenn dabei nicht bloß jeder Buchstabe (auch bei den Diphthongen und anderen sogenannten Mischlauten, wie z. B. sch) einzeln genannt, sondern auch erst jede Sylbe einzeln und dann das ganze Wort zusammenfassend ausgesprochen wird. Diese Uebung im Syllabiren hebt zugleich fast alle Schwierigkeiten, die sich beim Trennen der Wörter am Ende der Zeile einzustellen pflegen. Und dabei muß dann auf der Unterstufe außerdem noch der Gebrauch der Großbuchstaben gelehrt und zu diesem Zwecke wieder das Unterscheiden des Hauptworts von andern Wörtern auf eine einfache Weise beigebracht werden.

Es ist offenbar, daß durch diesen Unterricht im Lesen und Schreiben auch die Fertigkeit der Kinder im Verstehen und Reden der hochdeutschen Sprache ganz bedeutend gesteigert wird. Denn der Lehrer redet ja doch beständig, wenn er sich auch

aushülfsweise der Mundart zur Verständigung bedient, den hochdeutschen Dialekt, und die Kinder vernehmen denselben also beständig und müßen ihn verstehen lernen. Andererseits aber ist ja die hochdeutsche Sprache in Schrift und Druck ganz eigentlich ausgeprägt und niedergelegt und hat in Schrift und Druck wie ihre eigentlichen Quellen so die Mittel ihrer steten Reinigung und Reinerhaltung. Außerdem aber ist der Schreibleseunterricht in mehr als einer Beziehung ununterbrochen genöthigt, an der Besserung und Reinigung der mündlichen Rede auf das ernstlichste zu arbeiten, wenn er seine eigene Aufgabe nur einigermaßen versteht und lösen will. Hier liegt eine Arbeit, von deren Nothwendigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung selbst unter den Lehrern viele kaum eine hinreichende Vorstellung haben, für deren Erfolge nur der wahrhaft Gebildete, nicht der Halbgebildete Sinn und Verständnis hat. Hier gilt es auf der Unterstufe einen Anfang zu machen, zu dem die ganze Schule bis zum letzten Tage die Fortsetzung zu leisten hat, daß das edle kostbare Gut der mündlichen Rede bei allen Kindern zu voller Schönheit, Lautrichtigkeit und Lautreinheit herausgearbeitet werde. Was für ein elendes Gewäsch, was für ein kaum hörbares Geflüster, was für ein verschwommenes, unsauberes „Genusel" wird doch in vielen unserer Schulen anstatt wirklichen Sprechens vollführt — in jedem Falle ein sicherer Prüfstein für die geistige Energie und die pädagogische Tüchtigkeit des Lehrers. Und hier leistet im Zusammenhange der ganzen Schularbeit das erste Lesen und Schreiben sein ganz wesentliches Stück von der ersten Durcharbeitung der Laute an und weiter hin. Der Unkundige und Nichtlehrer glaubt es nicht, was wir für Laute zu hören bekommen, wenn es gilt nur einfach die fünf reinen Selbstlaute, ihre Umlaute und Mischlaute richtig zu bilden und zu unterscheiden, und was es für Mühe kostet, es zu erreichen namentlich bei den wenig geweckten Kindern der ärmsten Stände. Ja selbst mancher Lehrer hat gar kein Ohr dafür. Und ebenso ist es bei den Mitlauten. Minutenlang kann man sich mühen, ehe schwächere Kinder das r, das j, das sch richtig bilden, das b und p, das d und t, das f und v richtig unterscheiden, namentlich wo mundartliche Eigenheiten im Spiele sind. Trotz zehn- und zwanzigmaligen Versuchens machen sie es oft dem Lehrer doch noch nicht nach, sondern bleiben bei dem angewöhnten Fehler; manchmal hören sie es dem im Alter näher stehenden Mitschüler leichter ab, als dem Lehrer; und oft genug muß man nach langem vergeblichen Bemühen ganz ohne Erfolg ablassen und die Hoffnung darauf setzen, daß bei oftmaliger geduldiger Wiederholung des Versuchs doch zuletzt der Tropfen den Stein höhlt. Und ganz ebenso wie beim einzelnen Laut ist es beim Wort, beim Satz und bei der Fügung. Tief eingewurzelt, manchmal fast unvertilgbar sitzen die mit der heimischen Mundart überkommenen Fehler. Wie sollten sie auch nicht? Umgiebt doch diese Muttersprache das Kind seit 6 Jahren schon, ehe es in die Schule und in deren hochdeutsche Atmosphäre zuerst eintritt; umgiebt sie es doch täglich viele Stunden, während nur wenige in der Schule und bei deren Sprache zugebracht werden. Wie schwer hält es, dem niederdeutschen Kinde auch nur den lautlichen Unterschied zwischen „dem" und „den," zwischen „ihm" und „ihn" anzugewöhnen, zu geschweigen noch der Angewöhnung des Fallunterschieds, die oft nach acht Schuljahren noch nicht gelungen ist; wie schwer ist es, dem oberdeutschen Kinde statt seines „Fescht" und „kommscht" das reine „Fest" und „kommst" anzuerziehen, und dem mitteldeutschen Schüler aus Sachsen oder Thüringen den häßlichen breiten oder singenden Ton abzugewöhnen. Und wie fest haften hier und dort, an jedem Orte andere und doch überall ebenso viele Rectionsfehler wie: „wegen dem Gelde," „während dem Kriege," „ich brauche nicht kommen" und ähnliche.

Ebenso offenbar aber, wie es nach dem Gesagten ist, daß der erste Leseunterricht der Unterstufe für die Reinigung und Bildung der mündlichen Rede Bedeutendes leistet, ebenso offenbar muß es andererseits sein, daß derselbe für die Unterstufe zur Erreichung dieser Zwecke nicht zureicht. Sprechen lernt man nur durch Sprechen, und zwar durch nicht ganz weniges Sprechen; und der wahre und rechte innere Trieb zum Sprechen ist einzig die im Innern lebendig gewordene Sache, es sei welche sie wolle. **Wir bedürfen im Lehrbetriebe der Unterstufe, namentlich im ersten Schuljahre, einer besonderen Veranstaltung zum hochdeutschen Reden des Lehrers mit den Kindern und eines Stoffes,** über den sich

mit Lust, frisch, frei und fröhlich reden läßt. Der erste Leseunterricht kann uns das nicht leisten. Zum reichlichen Reden beim Lesen sind die Kinder noch nicht gekommen, und was beim Lehrgange des Lesenlernens geredet wird, das bewegt sich in wenigen sehr stereotypen und stets wiederkehrenden Sätzen und Formeln. Das zuletzt Gesagte gilt ganz ebenso auch vom Rechenunterrichte, man mag ihn sonst so lebendig und so geistweckend betreiben, als man will. Und ebenso wenig vermag der elementare Religionsunterricht der Unterstufe trotz seiner wesentlich verschiedenen Anlage den beregten Mangel zu ersetzen. Ist es doch gerade er, der nach dem allgemeinen Urtheil im ersten Schuljahre durch die noch mangelnde sprachliche Bildung der Kinder am meisten gehemmt wird. Und er mag nun die einfachsten biblischen Geschichten im kindlichsten Gewande vorführen oder angemessene Gebete, Sprüche, Verse einprägen, in jedem Falle geht er mit bedeutenden sachlichen Schwierigkeiten einher; er bietet Anschauungen fremder und neuer Dinge, die er sorglich und nicht ohne Mühe erst schaffen muß, oder er fordert eine oder die andere, wenn auch leichte Abstraction, der er concreten Gehalt erst zuführen muß. Im ganzen sind seine Wege auf der Unterstufe überhaupt anerkanntermaßen noch wenig gebahnt und gesichert. Jedenfalls ist auch er nicht im Stande, der sprachlichen Förderung die hier erforderliche Hülfe zu leisten.

So muß für das beregte Bedürfnis im Sprachunterrichte selbst Befriedigung geschafft werden; es hat sich dieselbe seit 75 Jahren auch bereits geschafft, und der entsprechende Unterrichtszweig hat den traditionellen Namen Anschauungsunterricht erhalten und behalten (s. d. Art.). Ob man diesen Unterricht als ein eigenes Fach mit besonderen Stunden im Lectionsplane neben dem Sprachunterrichte ansetzt, oder ob man ihn mit demselben in Verbindung hält, indem man ihn in gesonderten Viertelstunden oder halben Stunden innerhalb des Sprachunterrichts betreibt, oder ob man ihn äußerlich ganz ununterschieden den einzelnen Fortschritten des Schreiblese-unterrichts anschließt, — jenes würde Anschauungsunterricht neben dem Sprachunterrichte sein, dieses pflegt man grundlegenden Sprech-, Schreib-, Lese- und Anschauungs-unterricht, auch wohl vereinigten Sach- und Sprachunterricht zu nennen — das wird der Hauptsache nach gleichgültig sein, wenigstens für alle, die auf die Sache selbst sehen und nicht um Namen und Aeußerlichkeiten streiten.*) Denn mit dem gewohnten Schlagworte, mit dem man den gesonderten Anschauungsunterricht abzuurtheilen pflegt: Anschauung ist nicht ein Unterrichtsfach, sondern ein Princip, das alle Unterrichtsfächer durchdringen soll; es soll in allen Fächern anschaulich unterrichtet werden — mit diesem Schlagworte ist es durchaus nicht abgethan. Die unendlich mannigfaltige Welt der Thatsachen kann man überhaupt mit Schlagwörtern niemals reinlich in zwei Hälften hauen, und gordische Knoten werden damit selten gut gelöst. Schreiber dieses kann sich sehr verschiedene Formen denken und kennt ihrer manche auch factisch, die trotz großer Unterschiede dem Bedürfnisse völlig genügen. Man kann diese Uebungen des Anschauens, Denkens und Redens, die uns hier als Uebungen der Redefertigkeit allein interessiren, anschließen an die Dinge, welche von den Normalwörtern der Fibeln von Vogel, Böhme, Schlimbach u. a. bedeutet werden, und dabei kann dem Zwecke trefflich genügt werden. Man kann andererseits diesen Uebungen auch ihren ganz gesonderten Weg anweisen neben irgend einer Schreiblesemethode her, sei es in Theilen der für den Sprachunterricht angesetzten Stunden oder in abgesonderten Stunden, sei es unter Benutzung von wirklichen Gegenständen oder von Bildern, sei es mit systematisch geordneten Lehrgängen oder ohne solche: in jeder Weise läßt sich der Zweck erreichen. Nur erreicht werden muß er, und empfunden wird das Bedürfnis solcher Uebungen von allen Schulmännern und von allen erfahrenen Lehrern der Unterstufe insbesondere.

b) Es ist eben nothwendig, neben den vorhin beschriebenen Unterrichtszweigen der Unterstufe die Uebungen im Verstehen und Reden der hochdeutschen

---

*) Der Artikel Anschauungsunterricht spricht sich (S. 59) gegen den Gebrauch dieses Namens aus, weil für die Schule überhaupt der Unterricht im Anschauen nicht möglich sei, „die Schule aber will und soll eine Hüterin und Lehrerin der Sprache sein;" also sind „Sprachübungen" zu treiben auf Grund wirklicher oder guter bildlicher Anschauung. Schmid.

Mundart noch besonders zu vermehren und zu treiben, wenn der gesammte Schulunterricht, der doch von rechtswegen nur in hochdeutscher Rede sich vollzieht, so bald als nöthig soll in gedeihlichen Gang kommen. Der eigentliche Zweck dieser Uebungen ist, daß sich die Kinder überhaupt zuerst an das Auffassen der hochdeutschen Rede des Lehrers gewöhnen, daß sie ihre Scheu vor dem eigenen Gebrauche derselben überwinden und die Formen derselben in den Mund nehmen lernen, und daß überhaupt die Fesseln ihrer Sprachkraft gelöst werden; genauer: es soll die locale Mundart der Schüler einer ersten Schulung unterzogen, dabei die geläufigen Abweichungen ausgeschieden, die mundartlichen Wortformen durch die hochdeutschen ersetzt und die in der Mundart bereits vorhandene Sprachfertigkeit auf die hochdeutsche Sprache übertragen werden. Und damit dies in erwünschter und erfolgreicher Weise vollbracht werden kann, dazu bedarf es eines Stoffes, über den die Kinder reden können, und über den sie gern reden. Aber nicht die stoffliche Seite dieser Uebungen hat für den Zusammenhang dieses Artikels Interesse; sie ist dem Artikel Anschauungsunterricht vorbehalten. Hierher gehört nur, was die formelle, sprachliche Seite dieser Uebungen angeht; und daraus ergeben sich freilich einige Forderungen, die auch auf die Stoffwahl bedeutenden Einfluß üben.

Es ist von lange her üblich und nach allen Seiten hin berechtigt, die nähere und fernere Umgebung des Kindes zum Gegenstande des Gesprächs bei diesen Uebungen zu machen. Es entspringt dies ebensowohl dem allgemeinen didaktischen Gesetze, vom Nahen zum Entfernten fortzuschreiten, als dem thatsächlichen Bedürfnisse, das Kind über seine Umgebungen zu orientiren. Ebendamit gestaltet sich der Anschauungsunterricht der Unterstufe zu einem Lehrfache realistischer Art, in welchem die Keime der auf späteren Schulstufen geschiedenen Realfächer noch ungeschieden und unentwickelt beisammen liegen. Und ebenso entspricht diese Stoffwahl ganz den Rücksichten und Zwecken der Sprachbildung. Denn diese fordern, daß der Stoff solcher Sprachübungen den Kindern weder fremd noch schwierig noch uninteressant sei. Man muß den Kindern bekannte und interessante Dinge wählen; das ihnen alltägliche Leben in Stube und Haus, in Hof und Garten muß die Gegenstände liefern. Hierüber müßen sie aussprechen, was sie längst wissen, und was zu sagen ihnen Freude macht. Man darf daher, soweit dies irgend möglich, nicht von abwesenden Dingen reden, welche den Kindern schwer fällt sich vorzustellen, sondern möglichst nur von solchen, die ihnen entweder wirklich vor die Augen gerückt werden können, oder die ihnen oft vor Augen gestanden haben. Andererseits werden wieder die allernächsten Gegenstände, die todten Geräthe und Einrichtungsstücke der Schulstube, die seiner Zeit als Objecte dieser Uebungen so beliebt waren, für diese Zwecke nicht oder doch nur wenig geeignet sein. Wie sollte auch das dürre Holz der Schulbänke die grünen Sprossen sprachlicher Bildung treiben? Wo wäre das Kind, dem Schultisch, Katheder, Wandtafel, Schulofen wirklich dergestalt gefielen, daß dieser innere Trieb Lust und Liebe zum Sich-Aeußern und Reden hervorbrächte? Mit einem leichten Grauen gedenken wir, die wir es genossen, unserer Denkübungen vor 30 und 40 Jahren, wo unsere Lehrer uns den hochinteressanten Gegenstand des Schulstubenfensters mit dem Rahmen, dem Kreuze, den Flügeln, den Sprossen, Scheiben, Beschlägen, Wirbeln und Knöpfen so gewissenhaft und genau beschrieben, als sollten wir alle Glaser werden — auch so ein schädlicher Auswuchs der deutschen Schulmeistergründlichkeit und breiten Vollständigkeit, die in unsern Schulen so viel Schaden gestiftet hat und noch stiftet. Es bleibt also das beste Mittel zum Zwecke, mit den Kindern zu reden „von den einfachsten und ihnen zumeist bekannten Dingen." Wer will es aufzählen, wovon sich reden läßt bei gegebener Gelegenheit sowohl wie nach einem verständig angelegten Plane: von der stattlichen Feuerlilie, Kaiserkrone oder Sonnenblume, die man mit in die Schule bringt aus dem Hausgarten; vom Ei und dem Küchlein daraus sammt der Glucke; vom Storch, Hund und Hasen, vom Schaf, Rind und Pferd im Dienste des Menschen; vom Tannenbaum und Christbaum, vom Walde, vom Jäger und Schäfer, vom Ackern, Säen, Wachsen, Schneiden, Dreschen, Mahlen und Backen u. s. w. u. s. w. Und weil dabei doch immer viele Dinge zur Sprache kommen, die die Kinder nicht häufig genug gesehen und nicht deutlich in Erinnerung haben, und die andererseits in die Schulstube nicht wohl können hereingebracht oder in

derselben nicht vorgenommen werden, so wird hier allezeit das Bild einen bedeutenden Platz haben. Es ist aber das für den Sprachunterricht geeignete Anschauungsbild nicht das Einzelbild, namentlich nicht das naturgeschichtliche Einzelbild, welches für die Beschreibung bestimmt ist, sondern das Gruppenbild. Dasselbe muß nicht Geräthe, Pflanzen, Thiere, Menschen in ihrer Vereinzelung darstellen, sondern den Menschen und sein Leben in Haus, Hof, Garten, Feld und Wald, seine Thätigkeiten und Verrichtungen, seine Beziehungen zu den Thieren, zur Pflanzenwelt und zum Erdboden, die Beziehungen der Thiere unter einander u. s. w. Wir haben zu diesem Zwecke manche brauchbaren Hülfsmittel von verschiedener Art; so die Eßlinger „Bilder für den ersten Anschauungsunterricht," wobei viel Einzelbilder, aber doch auch recht Taugliches an Gruppendarstellungen, die Wilke'schen Bilder in einer älteren und einer neueren Ausgabe, die sogenannten Winckelmann'schen von Strübing, wohl die besten in ihrer Art. Freilich haben sie alle einen großen und sehr schwer wiegenden Fehler: sie enthalten auf kleinem Raume zu viel und sind überfüllt, sie zerstreuen das Kind und erschweren es dem Lehrer, den Blick der ganzen Classe auf einen bestimmten Punct zu fixiren. Aber dieser Uebelstand hat seinen triftigen Grund in der Unvereinbarkeit zweier verschiedener Interessen; diese Bildercyklen wollen und müßen vielerlei Stoff bieten, um den verschiedenartigen Forderungen zu genügen; und sie dürfen nicht zu viele Blätter enthalten, soll der Preis für ärmere Schulen ein erschwinglicher bleiben. Löste man die künstlerisch trefflichen 6 Winckelmann'schen Bilder in 30 oder auch in 60 ebenso große Gruppenbilder auf, so wären die Anstöße beseitigt, und vielleicht wäre den meisten Wünschen genügt, nur dem nicht, daß man das Werk noch für 18 (bezw. 27) Mark kaufen könnte; es würde 90 bis 270 M. kosten. Man darf eben auch hier das Bessere nicht zum Feinde des Guten werden lassen, und brauchbar jedenfalls sind die genannten Bilderwerke, ein jegliches in seiner Art.

Es erübrigt nun zu sagen, wie diese Besprechungen anzulegen und zu behandeln sind, mögen ihnen nun wirkliche Gegenstände oder Bilder zu Grunde gelegt werden. Nach den voraufgegangenen theoretischen Erörterungen können diese Angaben kurz gefaßt werden. Das Gespräch beginnt bei Gegenständen wie bei Bildern mit Ueberblicken, Zeigen und Nennen. Mit Freundlichkeit und ohne viel Schulmeisterei ist den Kindern dann zu entlocken, was sie von der Sache, von ihrem Gebrauch und ihren Beziehungen wissen. Ist der vorliegende Gegenstand ein Bild, so werden die Kinder durch Zeigen und Fragen angeleitet anzuschauen und auszusprechen, zunächst was im Bilde äußerlich dargestellt ist, sodann die Beziehungen, die zwischen den Personen, Thieren und Dingen stattfinden, endlich auch das, was vor und nach dem im Bilde dargestellten Augenblicke liegt. Eine Hauptsache ist hierbei in Rücksicht der Stoffbehandlung, daß das Ergebnis der Besprechung, bezw. die Vorbereitung des Lehrers, nicht den Charakter der Beschreibung, sondern vielmehr den der Erzählung annimmt. Denn es ist eine bekannte aber nicht genug beachtete Bemerkung, die auch in hohem Maße dem naturkundlichen Unterrichte gilt, daß alles Beschreiben Kinder abstößt, und das um so sicherer, je gründlicher es geschieht und je jünger die Kinder sind. Erzählendes hingegen zieht sie an. Geschichten und Bilder sind ja der Kinder Lust, wie jede Mutter weiß. Und wenn dies nun schon von der beschreibenden Naturkunde auf der Oberstufe gilt, daß nicht die Beschreibung vom Aeußern des Thieres das Kind anzieht, nicht die Beschreibung der Pflanze oder des Minerals nach äußeren Merkmalen, überhaupt nicht das, was in der Natur ist, sondern nach Plinius altem treffenden Ausdrucke: „Naturgeschichte" vielmehr die Kunde von dem, was in der Natur geschieht und was mit ihr geschieht, die Nachricht, wie die Thiere leben, sich Nahrung schaffen und Wohnungen bauen, wie die Pflanzen angebaut, die Mineralien gewonnen und verwendet werden, so muß es noch viel mehr von den Redeübungen der Unterstufen gelten. Und es ist nöthig, dies genau zu beachten. Denn es ist auf diesem Felde aus gutgemeintem Unverstand oft und viel gefehlt worden. Man zieht die Sprachübungen der Unterstufe nur zu häufig in den Dienst eines verfrühten Realunterrichts. Man betrachtet nicht die Kaiserkrone mit ihrer stolzen Tracht, man freut sich nicht des stattlichen Stengels, des Blätterbüschels, der hängenden Blütenglocken; sondern man beschreibt sie, man steigt in die Blüte, um die Staubbeutel zu zählen und den Stengel zu be-

trachten. Man beschreibt den Hasen, statt sein Lebensbild zu geben, nach dem trefflichen volksthümlichen Kinderliede: Gestern Abend gieng ich aus 2c. Und man verderbt den Kindern die Freude damit, den Zug der Lust und Liebe, der über einer solchen Stunde liegen muß, und der allein die freie Rede erzeugt; man verscheucht die heitere Atmosphäre, ohne die eine solche Stunde todtgeboren ist. Denn straff genug müßen wir daneben formell und sprachlich schulen, soll der Zweck der Uebung erreicht werden. Zunächst ist vor allem auf deutliche, gut hochdeutsche Rede von Seiten des Lehrers selbst zu halten. Jede Frage muß, was freilich anderwärts ebenso streng soll gehalten werden, durchaus correct gebildet sein und das Fragwort an der richtigen Stelle haben; es geht den Kindern sonst eine sprachliche Uebung von großer Bedeutung verloren, die nämlich, daß sie bei jeder Antwort die Wortfolge des fragenden Satzes in die des einfachen Behauptungssatzes umformen müßen. Ebenso streng ist ohne Ausnahme auf Antworten in vollständigen Sätzen zu achten. Der Satzbau in den Reden des Lehrers wie der Kinder muß stets und namentlich im ersten Schuljahre ein sehr einfacher sein und darf erst nach und nach zu zusammengesetzteren Satzgebilden fortschreiten. Was gefördertere Kinder sagen, wiederholen schwächere. Bei allem Reden der Kinder wird mit peinlicher Genauigkeit und mit unermüdlicher Geduld alles Fehlerhafte, soweit es geht durch andere Kinder, sonst durch den Lehrer selbst gebessert, jede Spur der Mundart in Wortform und Rectionsfehlern schonend aber beharrlich ausgetilgt und das Richtige eingeprägt und befestigt. Aus mehreren Antworten ergiebt sich dann ein Satz, den die Kinder zusammenfassen und wiedergeben; ältere Kinder fassen auch mehrere Sätze zusammen und geben auf zweckmäßige Aufforderungen auch kleine Abschnitte des Besprochenen zusammenhängend wieder. Doch ist dabei in allen Fällen wörtliches Einprägen gänzlich zu vermeiden, wenn den ganzen Uebungen der Charakter des Frischen und Leichten soll erhalten bleiben, dessen sie zu ihrem Gedeihen nicht entbehren können.

Hierneben nun werden auch schon dieser Schulstufe, die noch nicht lesen kann, geeignete Erzeugnisse der deutschen Literatur zugeführt: auf höheren Schulstufen würde man dieselben Lesebuchstoffe oder Lesestoffe nennen; jede Fibel und jedes Lesebuch der Unterstufe enthält einen Vorrath von denselben. Es sind kleine, meist poetische Sprachstoffe, Erzählungen, Kinderfabeln, Bilder aus dem Thierleben, Reimräthsel u. dgl. von Hey, Fröhlich, Güll, Rückert und anderen. Man schließt dieselben an die im Anschauungsunterrichte behandelten Gegenstände oder Bilder, an die Normalwörter u. s. w. an. Einfachheit und Sinnigkeit ist das wesentlichste Erfordernis dieser Stoffe. Sie sollen alles Tändelnde vermeiden, hingegen sollen sie geeignet sein, die Kinder „mit offenen Sinnen und kindlich tiefem Sinne" in dem sie umgebenden Kreise leben zu lehren. Vorgeführt werden diese Stoffe, sofern sie eben noch nicht von den Kindern gelesen werden können, durch Vorsprechen des Lehrers. Einer eigentlichen und eingehenden Sacherklärung bedürfen sie nicht, wenn sie nur an passender Stelle dem Lehrgange des Anschauungsunterrichts angeschlossen und eingefügt werden. Wo es an der Zeit ist, muß der Lehrer zur Belebung und Erfrischung ein Reimverschen, ein Geschichtchen, eine Hey'sche Kinderfabel, einen Räthselspruch bereit haben, und zwar nicht alle Jahre denselben. Vor dem Einprägen müßen solche Stoffe alsdann einer genauen Zergliederung durch Abfragen unterzogen werden. Denn vor dem Ganzen muß das Einzelne den Kindern durch Kopf und Mund gehen. Hierbei wird dann das fehlerhaft Ausgesprochene verbessert, das wenige, was dessen bedarf, erklärt und veranschaulicht, das Verständnis geprüft und die häufigen Misverständnisse berichtigt; jeder erfahrene Lehrer weiß, was für Wunderlichkeiten bei kleinen Kindern in dieser letzteren Beziehung vorkommen. Das Einprägen und Aufsagen solcher Gedichtchen bringt den Kindern — und das ist der Zweck dieser Seite des Unterrichts — zuerst gute hochdeutsche Rede, durch Versmaß und Reim noch gefälliger und behaltbarer gemacht, in Ohr und Mund und übt beide, noch ehe die Kinder selbst zusammenhängend hochdeutsch zu reden vermögen.

Abschließend sei nur bemerkt, daß nicht leicht ein Unterrichtszweig seiner äußeren Erscheinung nach verschiedener aussieht, je nachdem man ihn in großstädtischen und in Landschulen, in der Armenschule oder in der Unterclasse der Gymnasialvorschule oder der Töchterschule beobachtet, als gerade die in Rede stehenden Anschauungs- und

Sprachübungen. Während sie hier das halbstumme Dorfkind allererst zum Reden zu bringen trachten, z. B. bei einem Gespräch über Schaf und Kuh, die es längst kennt, so führen sie dort z. B. dem Berliner Stadtkinde, das den Wald kaum vom Hörensagen kennt und nicht weiß, woher das Brot kommt, eine Menge der nöthigsten allgemein menschlichen Kenntnisse wie spielend zu und sehen dann hier mehr wie ein Stück des Realunterrichts aus. Aber ihr gemeinsamer Zweck ist, Redeübung zu sein, d. h. Schulung und Reinigung der Sprache und Einarbeitung in die hochdeutsche Mundart und deren Gebrauch. Und diese Reinigung ist nicht bloß bei den Kindern der Gasse, sondern, wenn auch in etwas minderem Maße, bei allen Kindern nöthig. Und sollten wirklich hier und da ausnahmsweise einige Kinder aus den vornehmsten Familien dieser Gewöhnung an die hochdeutsche Sprache gar nicht bedürftig sein oder scheinen, eines Stückes bedürfen sie alle ohne Ausnahme, einer straffen Schulung des Denkens und der Sprache, der Gewöhnung in die schulmäßigen Formen des Fragens, Antwortens und Zusammenfassens und einer Zucht der Sprache, zu der auf der Unterstufe eben die genannten Uebungen das erprobteste Mittel sind.

Ziel des Sprachunterrichts der Unterstufe ist, daß die Kinder ein leichtes Sprachstück zusammenhängend lesen und einen Satz nicht nur von Schrift und Druck abschreiben, sondern auch nach Dictat, wenn dabei Unbekanntes gehörig buchstabirt wird, im wesentlichen richtig aufschreiben können.

B. Mit der Erreichung dieses Zieles hat das Schulkind, das nun zur Mittelstufe übergeht, einen ganz wesentlichen Wendepunct seiner Entwicklung überschritten, wie ein gleicher in dem einfachen Verlaufe des Lehrplans der Volksschule nicht wieder eintritt. Es ist der elementaren Fertigkeiten theilhaftig geworden, durch welche der „geschulte" oder „beschulte" Mensch im Stande ist, sich der in Schrift und Druck niedergelegten Gedanken anderer und des Schrifterbes der Vergangenheit selbständig zu bemächtigen. Und auch in der Schule tritt die so erworbene Fertigkeit, und zwar sowohl das Lesen wie das Schreiben, von Stund an in den Dienst sämmtlicher Unterrichtsgegenstände. In allen Unterrichtszweigen theilt sich die Schule für das kundige Auge sehr merklich in die kleinere Hälfte der Lesenlernenden und in die größere Hälfte der Lesenkönnenden. Was ist es für eine Pein, wenn äußerer Gründe halber, z. B. aus Rücksicht auf das Alter, von jener Hälfte sich ein Individuum in die oberen Schulstufen verirrt, das dann nicht im Stande ist, sich aus dem Leitfaden selbst zu belehren, seine Rechenaufgabe aus dem Hefte zu entnehmen und den aufgegebenen Memorirstoff sich selbst einzuprägen; es kann mit den Uebrigen überhaupt nicht beschult werden.

Der gesammte Sprachunterricht der Mittel- und Oberstufe, den wir nach dem oben Gesagten ungetrennt behandeln werden, stellt sich so nach der einen Seite hin dar als ein bloßes Fortführen, als ein fortgehendes Ueben und Steigern bereits erworbener Fertigkeiten, nämlich des Lesens und Schreibens. Von der Mittelstufe ab werden diese Fertigkeiten beide, das Lesen in der Form des Lesens in allen Schulbüchern, des Vorlesens aus denselben und des Verarbeitens im Druck niedergelegter Stoffe, das Schreiben aber in der Form des Abschreibens, des Aufschreibens im Unterricht gebildeter Sätze und Resultate, der Anfertigung freier Niederschriften über alle im Unterricht behandelten Stoffe u. s. w. in allen Unterrichtsfächern, im Religionsunterrichte wie im Rechnen und der Raumlehre und ebenso in allen Realien auf das mannigfachste praktisch verwendet und dadurch gesteigert und vermehrt; ja sie können, wenn man darauf ausgeht, in noch viel höherem Maße in diesen Richtungen verwendet werden, als die gewöhnliche Praxis in unsern Schulen es zu thun pflegt. Daher kam es wohl, daß vor einigen Jahrzehnten die Meinung entstand, es bedürfe eines gesonderten Sprachunterrichts auf der Mittel- und Oberstufe der Schule überhaupt gar nicht mehr, nachdem und insoweit der Sprachunterricht der Unterstufe, namentlich der Schreibleseunterricht, seine Schuldigkeit gethan. An dieser Meinung war jedenfalls auch ein richtiges Element, die Forderung nämlich, daß der weiterführende Sprachunterricht nicht eigensinnig und sozusagen particularistisch seine eigenen Wege gehen dürfe. Vielmehr wird es ihm und allen andern Lehrfächern gut bekommen, wenn er auf sie alle gebührende Rück-

sicht nimmt, wenn er ihnen dient mit der Steigerung der Fertigkeit im Lesen und freien Aufschreiben, und wenn er ihren Gebieten Stoffe entnimmt; wenn er z. B., um eine Seite der Sache anzudeuten, nicht mühsam Aufsatzthemen aus den Fingern saugt, wo ihm solche einmal mangeln, sondern dafür frisch zu denjenigen greift, die im Gebiete des Realunterrichts haufenweise herumliegen. Denn gerade hier sehen manche den Wald vor den Bäumen nicht. Die Wege, dieser richtigen Forderung zu genügen, werden im weiteren Verlaufe noch angedeutet werden. An und für sich aber übersah jene in Rede stehende und heutzutage fast schon wieder verlassene Meinung sehr verschiedene und wichtige Momente. Zunächst nämlich fährt die so überaus wichtige Uebung des freien Aufschreibens, des sogenannten Aufsatzes entschieden besser, wenn sie in besonderen Stunden gepflegt wird, als wenn sie als ein Anhängsel des Realunterrichts und anderer Fächer hierhin und dorthin stückweise verzettelt wird. Sie mag ihren Zusammenhang mit dem gesammten übrigen Unterrichte anderweit wahren; sie bedarf dessen, wenn sie gedeihen soll; aber sie verkümmert, wenn sie nicht eigene planmäßige Stunden erhält. Und ganz dasselbe gilt vom Lesen. Gelesen wird fast in allen Lehrstunden; es soll auch in allen Stunden gut gelesen werden; aber der Leseton und die Lesefertigkeit erfahren eine bessere Pflege, wenn besondere Stunden geordnet sind, in denen sie an geeigneten Stoffen besonders ins Auge gefaßt werden. Besonderung ist ja eben der Charakter jeder höheren Entwicklung. Daher machen sich auch die bisher angeführten Gründe doppelt geltend, sobald in einer Schule auch nur in geringem Maße das Classenlehrersystem verlassen und das Fachlehrersystem angenommen wird, also in jeder etwas höher organisirten Schule. In der einclassigen Landschule und in ganz einfachen Schulverhältnissen überhaupt mag der Versuch gelingen, auf der Oberstufe den Sprachunterricht ganz in den übrigen Fächern des Sachunterrichts aufgehen zu lassen; in mehrclassigen Schulen gelingt er nicht; und schlecht genug waren auch in den einfachsten Schulen die Erfahrungen, die mit der sogenannten Concentration, so wie sie ungeschickte Leute verstanden, gemacht worden sind: es floß alles in einen ebenso gemüthlichen wie ungedeihlichen Urbrei zusammen. Der großen Mehrzahl der Lehrer und namentlich den Schwächeren unter ihnen, oder eigentlich den von ihnen beschulten Kindern ist mit einer scharfen Scheidung der Unterrichtsfächer und ihrer Zweige im Stundenplane wie im Unterrichte selbst besser gedient, als mit dem Gegentheil. Weiter aber ist eine solche Auftheilung des Sprachunterrichts, eine Zersplitterung, bei welcher er in den anderen Fächern, denen er zugetheilt ist, verschwindet, ganz außer Stande, einer Aufgabe zu genügen, die diesem Unterrichtsfache in den letzten fünfzig Jahren zugewachsen ist, es ist kurz gesagt die literarische. Die Lesebücher von Rochow's Zeit ab und manche ihrer vereinzelten Nachkommen bis auf den heutigen Tag bestanden und bestehen lediglich aus Realstoffen; Aufsätze, meist von den Verfassern oder Herausgebern der Lesebücher zum Zwecke des Lesebuchs selbst geschrieben, füllten diese Bücher und enthielten von geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Kenntnissen, zum Theil auch von religiösen Stoffen, was den Kindern der Volksschule nothwendig erschien zum Kennenlernen der Welt, zu der wünschenswerthen Aufklärung der niederen Stände, zur Bekämpfung des Aberglaubens, zur besseren Lösung der den arbeitenden Classen gestellten Aufgaben; kurz diese Bücher sollten nach dem authentischen Zeugnisse ihres Vaters Rochow dazu dienen, die Kinder verständiger, für ihren künftigen Beruf geschickter, in ihrem Stande zufriedener und zur Ausnutzung der ihnen gebotenen Güter und zur selbstthätigen Besserung ihrer Verhältnisse geeigneter zu machen. Man denke nur an die alten Kinderfreunde von Rochow selbst, von Türk, Schlez, Wilmsen, Zerrenner und anderen. Seitdem aber hat sich die Sachlage gänzlich verändert. Was früher die Hauptsache in den Lesebüchern war, ist zum Theil, zum Moment herabgesetzt worden; es ist nicht verdrängt, sondern es hat neben anderem seinen berechtigten Platz zugewiesen erhalten. Dagegen hat die deutsche Literatur in die Lesebücher ihren Einzug gehalten, sofern sie einerseits classisch, d. h. bewährt, und soweit sie andererseits volksthümlich ist. Das Beste aus dem Schriftenthum des deutschen Volkes hat, soweit es je für die betreffende Stufe des Kindesalters und der Schule geeignet ist, in den Lesebüchern Platz genommen. Es wird ihn auch nicht wieder räumen. Mochte man jene Lesebücher älteren Schlages ohne gesonderten Sprachunterricht ausnutzen und

verarbeiten können, mit den besseren neueren, die jetzt fast aller Orten Eingang gefunden, geht es ganz und gar nicht mehr. Die realistischen Stoffe unserer Lesebücher kann man, wenn man will, im Realunterrichte behandeln, mit den literarischen geht es nimmermehr. Seit in den Mittelpunct des Sprachunterrichts das Lesebuch eingerückt ist — und es gehört dahin und ist nicht zu entbehren —, seitdem muß der Sprachunterricht als ein selbständiges Fach in unsern Lehrplänen einen angemessenen und breiten Platz haben. Ganz dasselbe gilt endlich in Bezug auf die Grammatik. Schon der Anschluß der Grammatik an die Lesestoffbehandlung, also an einen Zweig des Sprachunterrichts selbst, ist uns durch längere Uebung wohl aller Orten, wo er versucht wurde, stark verleidet worden. Bald unterdrückte die inhaltliche Behandlung die Grammatik, bald überwucherte diese die Lesestoffbehandlung. Aber wo wollte man außer dem Sprachunterrichte den grammatischen Lehrstoff und seine Behandlung unterbringen? Und die Betreibung der Grammatik ist für die Schulen aller derjenigen Stände, an welche die Forderung häufigeren Gebrauchs und größerer Correctheit des Schreibens gestellt wird, ganz ohne Frage unerläßlich.

Aus diesen Gründen wird es für ausgemacht erachtet werden müßen, daß die Mittel- und Oberstufe der Volksschule eines gesonderten Sprachunterrichts wirklich bedürfen. Wir werden denselben nunmehr nach den Gesichtspuncten unseres viertheiligen Schemas ins Auge faßen. Doch bedarf dieses Schema nach Maßgabe der Sache selbst und des inzwischen gemachten Fortschrittes zu den Zielen hin hier einer nicht unwesentlichen Veränderung. Zunächst nämlich sei vorab bemerkt, daß das Verstehen, genauer das Verstehenlehren der hochdeutschen Mundart auf der Mittel- und Oberstufe nicht mehr als eine gesonderte Unterrichtsthätigkeit hervortritt. Denn so sehr auch das Kind auf diesen Stufen noch fortfährt, in das Verständnis der hochdeutschen Sprache hineinzuwachsen, und so sehr es von Tage zu Tage seinen Schatz von hochdeutschen Wörtern und Wendungen vermehrt, so ist doch die erste Hinüberführung von der örtlichen Mundart zum Hochdeutschen, die erste Uebertragung der in der Mundart erworbenen Redefertigkeit auf das Hochdeutsche mit der Unterstufe als abgeschlossen anzusehen. Das Kind ist in das Verständnis und den Gebrauch der hochdeutschen Rede eingewöhnt worden, und was ihm in diesem Bezug täglich und stündlich noch zuwächst, das vollzieht sich auf eine mehr still innerliche Weise, ohne in der Form gesonderter Unterrichtsthätigkeiten zum Bewußtsein zu kommen; und zwar vollzieht es sich hauptsächlich durch die mündliche Rede des Lehrers in allem Unterrichte überhaupt und durch das Lesebuch und seine Behandlung insbesondere. Das freie Reden in der hochdeutschen Sprache findet seine Uebung in allen Unterrichtsfächern beim Vortrage des Memorirten und ganz besonders beim zusammenfassenden Wiedergeben der Ergebnisse des Unterrichts, und ganz ebenso in allen Zweigen des Sprachunterrichts. Seine besondere Pflege hat es beim Vortrag memorirter Sprachstoffe und beim freien Reproduciren des Lesestoffs. An dieser Stelle wird seine Besprechung hier angeschlossen werden. So bleiben zu hauptsächlicher Behandlung die Uebungen des Lesens und des Schreibens, und es werden als Hauptzweige des Sprachunterrichts der Mittel- und Oberstufe hauptsächlich ins Auge zu faßen sein:

a) Lesen, d. h. alle Uebungen am Lesebuche, die auf Verständnis des Lesestoffs, Mehrung und Besserung der Lesefertigkeit und auf mündliche Reproduction des also angeeigneten Stoffes (Reden) abzielen;

b) Schreiben, d. h. alle Uebungen im Abschreiben, Aufschreiben und Aufsatz, die auf Mehrung der Fertigkeit im Schreiben und in der Orthographie und auf Uebung in der freien schriftlichen Darstellung (Stil) gerichtet sind;

und hiezu gehört unter b_1 die Grammatik, d. i. diejenige theoretische Unterweisung über die Sprache, welche ein vermehrtes Sprachbewußtsein und eine größere Correctheit im Gebrauche der Schriftsprache zum Ziele hat.

a) Gehen wir nun zur Betrachtung im einzelnen über, so begegnet uns zuerst das Lesebuch. Es hat sich seine Stelle im Sprachunterrichte der Schulen aller Arten und Stufen seit hundert Jahren erobert, es hat sie heute fast unbestritten inne, und es wird sie voraussichtlich auch behaupten. Es ist der gemeinsame Mittelpunct, um den sich die Zweige des Sprachunterrichts herum gruppiren. Die Fragen, die

uns hier zunächst angehen, sind: Was ist das Lesebuch? Wie soll ein gutes Lesebuch beschaffen sein? und: Wie ist dasselbe unterrichtlich zu behandeln?

Was ist das Lesebuch? Man könnte kurz sagen: das Lesebuch ist eine Auswahlsammlung aus denjenigen classischen, d. h. bewährten und zugleich volksthümlichen Stücken deutscher Literatur, welche sich je für das betreffende Alter, die betreffende Stufe oder Classe und für die betreffende Art der Schule eignen. Es soll einerseits geeignet sein, daß man das Aufnehmen fremder Gedanken aus Schrift und Druck die Kinder daran lehren kann. Und es soll andererseits seine Auswahl so getroffen haben, daß die besten Stücke volksthümlicher Schriftstellerei, die wichtigsten Arten poetischer wie prosaischer Darstellung und Proben von den bekanntesten Schriftstellern, sofern sie sich für das jugendliche Alter eignen, wirklich darin gefunden werden. Und zur Erreichung seiner Zwecke muß es einen wohlgefälligen und anziehenden Charakter an sich tragen, weil nun einmal nur Lust und Liebe zur Sache auch Sprache weckt. Das rechte Lesebuch muß werth sein, „auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden," wie es das alte preußische Regulativ ausdrückte; es muß nicht bloß ein Schulbuch, sondern auch fähig sein, ein gern gelesenes Volksbuch zu werden. Wir sind nach mehreren Seiten hin in der Lage, wirklich gute Lesebücher bereits zu besitzen. Namentlich für mehrclassige und höher organisirte Schulen bis zu den Mittelschulen hin ist durch Bücher wie die von Wetzel, Menzel und Richter, von Bock, von Gude und Gittermann, von Lüben und Nacke, von Masius, von Wetzel und Büttner, von Dietlein, von Keck und Johansen, von Haupt und Scharlach, von Böckler und Fritze, von Fix, von Engelien und Fechner, das württembergische Volksschullesebuch und viele andere gut und hinreichend gesorgt. Mehrere dieser Bücher haben auch Auszüge für niedere Schulen und namentlich für die einclassige Schule neben sich. Indessen scheinen gerade die Lesebücher für diese einfachsten Schulverhältnisse nach dem übereinstimmenden Urtheile der meisten Sachkundigen und Betheiligten dem Bedürfnisse noch am wenigsten zu entsprechen, eine Sachlage, die in inneren Schwierigkeiten begründet ist und die niemanden Wunder nehmen kann, der die Geschichte der Lesebücher, die Bedürfnisse der untersten Volksschichten und die Entwicklung und den Zustand der deutschen Literatur einigermaßen kennt.*)

Indessen ist hier durchaus nicht der Ort und auch nicht möglich, die sehr weite und tiefe Lesebuchfrage beiläufig zu erörtern. Es sei in diesem Bezug auf Hugo Weber's gekrönte Preisschrift über „die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache" (Leipzig, Siegismund und Volkening) verwiesen. Das in vieler Hinsicht vortreffliche Buch enthält in seinem Abschnitte „das Lesebuch nach Zweck und Inhalt" S. 90—142 entschieden das Beste, was über die an das Lesebuch zu stellenden Anforderungen bisher geschrieben ist. Hier muß zur Beantwortung der Frage: Wie muß ein gutes Lesebuch beschaffen sein, und was soll es enthalten? einiges wenige genügen. Man pflegt die in unsern Lesebüchern enthaltenen Stoffe einzutheilen in literarische und realistische. Nicht jene, sondern diese letzteren sind in den älteren Lesebüchern vorherrschend und zwar vielfach bis zur Ausschließlichkeit. Aber man gestattet den Herausgebern von Lesebüchern heute nicht mehr, sich diese weltkundlichen Lesestoffe selbst zu schreiben, wie es vordem geschah. Man ist auch gänzlich davon zurückgekommen, in den Lesebüchern kurze Abrisse der geschichtlichen, erdkundlichen oder naturkundlichen Dinge zu geben und so das Lesebuch theilweise zum Leitfaden der Realfächer zu machen. Alle diese Versuche haben gezeigt, daß sie nicht im Stande sind, Kindern Interesse abzugewinnen.

---

*) Der Verfasser dieses Artikels erlaubt sich hierbei darauf hinzuweisen, daß er im Verein mit dem Seminardirector Gabriel in Drossen seit mehreren Jahren die Herausgabe eines „Deutschen Lesebuchs mit Bildern für die einclassige Schule und für einfachere Schulverhältnisse überhaupt" vorbereitet. Dasselbe wird im Verlage von Velhagen und Klasing wohl noch bis Ostern 1876 erscheinen und seine Eigenart einerseits in dem ganz besonderen Streben nach dem Volksthümlichen, andererseits in einer viel ausgiebigeren und von der der bisherigen Lesebücher ganz abweichenden Ausstattung mit Bildern suchen.

Nur ein freier, mündlicher, anschaulicher Unterricht in den Realien vermag wirkliche Frucht zu schaffen; der Lehrer muß die Geschichte frei vortragen, einfacher gesagt, sie volksthümlich erzählen; er muß die Geographie an der Karte lehren und durch Beschreibung und Schilderung illustriren; er muß das Thier nach dem Bilde, die Pflanze nach dem wirklichen Exemplar beschreiben und dann von beider Leben berichten; und er muß die nöthigen physikalischen Kenntnisse auf dem Versuch und auf der Erörterung bekannter Erscheinungen selbst aufbauen; und alles dies sogar in der einfachsten Landschule. Nachdem aber der freie mündliche Realunterricht das Seine gethan hat, dann erst darf, aber dann soll auch das Lesebuch hinzutreten, um, was gelehrt ist, noch weiter erläutern und beleben zu helfen. Zu diesem Zwecke muß es nicht einen geschlossenen und scheinbar vollständigen Abriß, sondern eine Reihe zweckmäßig ausgewählter und in sich abgeschlossener Einzelbilder darbieten: anschauliche, möglichst farbenreiche Darstellungen der hervorragendsten Personen und Ereignisse, der bedeutendsten Wohnplätze, Erdgegenden und Völker, der vorzüglichsten Naturgegenstände, wie der wichtigsten natürlichen und technischen Vorgänge. Und auch diese Schriftsätze sollen keineswegs von den Herausgebern selbst verfaßt, sondern sie sollen aus den Schriften der besten Sachkenner und der berufensten volksthümlichen Darsteller ausgewählt sein. Hierneben aber treten, an Umfang jedenfalls eher reichlicher bedacht noch als die realistischen, die literarischen Lesebuchstoffe. Dieselben sind im engsten und eigentlichsten Sinne nationales Gut. Sie sollen, so weit dies für eine jede Schulstufe angeht, eine Auswahl des Besten und ein treues Bild alles dessen geben, was das deutsche Volk seit tausend und zweitausend Jahren, sei es als ganzes Volk im Innersten seiner Volksseele, sei es durch Kopf und Geist seiner besten Männer gedacht, gedichtet und geschaffen hat in Poesie und Prosa. Hier soll vertreten sein das uralte volksthümliche Gut in Märchen, Heldensage, Sage, Volksbuch, Schwank, Fabel, Räthsel, Sprüchwort, Thiersage und Volkslied. Und hier sollen vertreten sein von Luthers Zeit an die besten volksthümlichen Schriftsteller der neuhochdeutschen Periode unserer Literatur. So, um nur Beispiels halber einige zu nennen, sowohl die eigentlichen Classiker, diese reichlicher im mehrbändigen Lesebuch für Stadtschulen, minder reichlich im einbändigen Lesebuch für das Dorfkind, als auch diejenigen Nichtclassiker, die man Classiker des Volksschullesebuchs nennen möchte, an der Spitze Uhland und Rückert, unsere Meister in der poetischen Erzählung, und neben ihnen Schwab, Kerner, Chamisso, Bürger, Gellert, Pfeffel, Lichtwer und andere, und wieder die hervorragenden Meister volksthümlicher Prosa, vor allen Hebel, neben ihm Claudius, Stöber, Bitzius, Oertel, Auerbach, Ahlfeld, Wichern und andere, der Vertreter der lyrischen Dichtung nicht besonders zu gedenken. Auf diesem Felde der literarischen Lesestoffe hat sich durch die nach und nach aufgesammelten vereinten Bemühungen vieler schon geradezu ein eiserner Bestand von Lesestoffen herausgebildet, die allgemein als besonders tauglich erkannt und in fast allen Lesebüchern zu finden sind. In Bezug auf die formelle Behandlung bei der Herausgabe ist hier nur noch zu fordern, daß die Texte der Lesestoffe im Stil durchaus mustergiltig, im Druck völlig correct und wenigstens die literarischen Stoffe ganz original, unverändert und unangetastet sind. Ob hingegen die literarischen Stoffe von den realistischen oder die prosaischen von den poetischen gesondert und in getrennte Abschnitte gebracht und nach welchen Gesichtspuncten das ganze Buch geordnet und gegliedert ist, das sind Fragen, die zwar auf die praktische Brauchbarkeit des Buches von großem Einfluß, aber in principieller Hinsicht ganz ohne Belang sind. Berechtigte Forderung der Zeit aber ist, daß das deutsche Lesebuch einen stark ausgeprägten deutsch-nationalen Zug habe. Nachdem wir in Deutschland durch Gottes Gnade und Fügung zu Einem Reiche unter Einem Kaiser geeinigt sind, dürfen auch unsere Lesebücher nicht, wie die der letzten Jahrzehnte vielfach, particularistische oder confessionelle Besonderheiten cultiviren; sondern sie müßen, indem sie alle staatlichen und kirchlichen Empfindlichkeiten durchaus schonen, alle berechtigten Eigenthümlichkeiten ehren und achten lehren, sie müßen einen allgemein deutschen Patriotismus, die Liebe zu Kaiser und Reich, wie die zu allen Fürsten und Stämmen pflegen.

Von äußeren Eigenschaften, um auch diese kurz zu berühren, müßen an einem guten Lesebuche gefunden werden: billiger Preis, damit die Beschaffung nicht

erschwert; guter großer Druck, damit die Augen der Kinder geschont werden; starkes Papier und fester Einband, damit das Buch seine sechs Dienstjahre (in kinderreichen Familien, wo es von Kind auf Kind vererbt, auch wohl viel mehrere) gut überstehe; ein nicht zu großes Format, damit es für Kinder handlich bleibe; und endlich muß aus praktischen Gründen das Lesebuch von der Fibel getrennt sein; sonst ist über dem anhaltenden und starken Gebrauche der Fibel das Lesebuch zerrissen und des Reizes der Neuheit entkleidet, noch ehe es in Anwendung kommt.

Wir schreiten fürder zu der Hauptfrage: Wie ist das Lesebuch zu behandeln? Das ist eigentlich eine grundeinfache Sache, aber es ist ihr ergangen, wie mancher andern einfachen und guten Sache: sie ist mit falsch angebrachter Kunst complicirt gemacht worden.*) Man sollte meinen, es bedürfte nur ein kurzes Nachdenken und Bedenken der vorliegenden Verhältnisse, so wüßte ein jeder ganz genau, was er in der Behandlung des Lesebuchs zu thun und zu lassen, zu erzielen und zu verlangen hätte. Unsere Kinder lernen lesen zunächst für die Schule, da ist es ein unentbehrliches Hülfsmittel; sodann aber ebenso gut für das Leben. Was wollen sie nun im Leben mit ihrer Lesefertigkeit? Nun der gemeine Mann soll ein volksthümlich geschriebenes Buch oder Blatt zunächst lesen können, demnächst soll er es lesend verstehen, d. h. er soll im Stande sein, sich daraus mit wirklicher Sachauffassung Belehrung, Erweiterung seiner Kenntnisse, Anregung bestimmter Gefühle u. dgl. zu entnehmen und so sich selbst Rechenschaft über das Gelesene zu geben, was eine gewiße Uebung in der Arbeit des Denkens verlangt; endlich soll er im Nothfalle im Stande sein, auch andern etwas so vorzulesen, daß man ihm wenigstens ohne Widerwillen zuhört, und daß sein Leseton den Sinn nicht geradezu verbirgt. Aus diesen einfachen Dingen folgt unwidersprechlich, was wir in der Schule mit den Lesebuchstoffen vorzunehmen haben. Jedes gute Lesebuch enthält in Poesie und Prosa volksthümliche Stücke mannigfacher Art; selbst die schlechtesten enthalten genug für den, der mit Aufmerksamkeit sucht. Die Kinder sollen diese Stücke lesen und zwar öfter lesen, wodurch allein eine gute Leistung erzielt wird. Dazu ist zweierlei erforderlich: des Lehrers Vorbild, daher man also die Stoffe vorlesen muß, und das Verständnis. Letzteres zu erzielen giebt es nur ein Mittel, das Durchfragen mit Erläuterung des Schwerverständlichen, veranschaulichende Verlebendigung alles dessen, was dessen bedarf, und Anleitung, die Anordnung der Gedanken und die Gliederung des Ganzen aufzufassen. Das Verständnis aber zu prüfen, giebt es auch nur ein Mittel: das freie Wiedergeben, welches zugleich eine ganz treffliche Uebung im freien, zusammenhängenden Reden ist. So sind also die wesentlichen Glieder aller Lesestoffbehandlung: Vorlesen, erläuterndes Durchfragen, Anleitung zur Auffassung des Ganges der Hauptgedanken, Ueben im Lesen und freies Wiedergeben; das sind wahrlich keine großen Künste, auch wenn man hinzusetzt, daß dieses Schema nicht auf alle Arten von Stoffen ganz so anwendbar ist. Denn zunächst erfordern schon die verschiedenen im Lesebuche vertretenen Stilgattungen und Darstellungsarten eine unter sich nicht unwesentlich verschiedene Behandlung, worüber weiter unten einiges nähere gesagt werden soll. Außerdem aber ist das soeben aufgestellte allgemeine Schema der Lesestoffbehandlung offenbar nur für solche Stoffe bestimmt, welche einer eingehenderen Erklärung wirklich bedürfen; es ist das Schema für die sogenannte statarische Behandlung, wie man dieselbe mit einem von den Gymnasien entlehnten Ausdrucke jetzt zu nennen gewohnt ist, für den es leider keinen guten deutschen Ausdruck giebt. Daneben aber findet sich eine große Menge von Lesestoffen, die theils an sich so leicht sind, daß sie einer eingehenderen Erklärung nicht bedürfen, oder die anderntheils durch den voraufgegangenen Realunterricht sachlich so weit klar gelegt sind, daß sie einfach auf dem Wege des Lesens und Gliederns hinreichend verarbeitet und angeeignet werden können. Diese Behandlungsform nennt man dann mit einem ebendaher entlehnten Ausdrucke

---

*) Im Folgenden ist mehreres aus einem Aufsatze des Verfassers: „Einige Bemerkungen, Wünsche und Beobachtungen aus dem Gebiete des Sprachunterrichts“ entlehnt, der schon im „Schulblatt der evangel. Seminare Schlesiens,“ Jahrg. XXI. S. 402 ff. abgedruckt ist.

die Form des cursorischen Lesens. Bedeutet jenes Wort langsamer fortschreitendes, mehr am Worte stehenbleibendes und verweilendes Lesen, so ist der Sinn dieses letzteren eigentlich laufendes, d. h. schneller fortschreitendes Lesen, wobei es zuweilen sogar beim bloßen Lesen und Lesenüben bewendet.

Wenn man nun aber glauben möchte, diese Sache sei so, wie sie dargelegt wurde, selbstverständlich und werde im wesentlichen überall richtig gemacht, weil sie so einfach ist, so erweist sich dies, wenigstens so weit die Beobachtungen des Verfassers reichen, doch leider vielfach als ein Irrthum. Ja der Verfasser hat Stimmen sehr geachteter und erfahrener Schulmänner gehört, die sich pessimistisch sogar dahin aussprachen, es möge das Erklären des Lesestoffs in unsern Schulen überhaupt wegfallen, weil es doch die meisten Lehrer nicht verständen und schlecht machten. Und man muß wirklich zugeben, daß nicht jedes Unterrichtsgebiet so reich ist an Sinnlosigkeiten und Caricaturen, die die Sache auf den Kopf stellen, als gerade dieses. Allein die Sache ist entschieden nothwendig und gar nicht zu entbehren, wenn man nicht beim Gebrauche des Lesebuchs dem gröbsten Mechanismus und allem Misverstand Thor und Thüre öffnen will. Wir dürfen nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, sondern wir müßen dem Uebel zu steuern suchen. Eben hiezu möchte es vielleicht dienlich sein, ehe wir dazu übergehen, eine richtige und zweckmäßige Behandlungsweise des Lesestoffs in ihren Hauptzügen zu skizziren, vorher einige der verbreitetsten Misbräuche vorübergehend zu berühren.

Eine Art möchte man lieber von vornherein weglassen, es ist der grammatisirende Misbrauch der Lesestoffstunden, der glücklicherweise wohl im Abnehmen ist. Das Lesebuch wird aufgeschlagen, etliche Male das betreffende Stück gelesen, und sofort ist der Lehrer mitten in Satzzergliederungen und Belehrungen über Wortclassen, die ja freilich schon in der dreiclassigen Schule ganz unentbehrlich sind. Er aber füllt damit alle für das Lesebuch bestimmten Stunden, denn er weiß mit dem Lesestoff weiter nichts anzufangen. Hebel und Stöber, Krummacher und Zschocke, Herder und Grimm, Uhland und Arndt haben zu keinem andern Zwecke geschrieben, als ihm Musterbeispiele für seinen grammatischen Unterricht zu schaffen, der, endlos im Lehm schreitend, ihm alle Stunden aufzehrt. Wie er auf der Unterstufe die Staubfäden der Lilie zählt, statt sich an der Blume zu erfreuen, so sind ihm selbst Gedichte nur zu grammatischen Belehrungen da, die doch wahrlich wie Wiesenblumen dem Auge zur Freude unter das nahrhafte Gras gemischt sind. Daneben giebt es, beiläufig bemerkt, auch Lehrer, die ein gutes Gedicht ganz geschickt zu behandeln und zu verwerthen wissen; sie haben aber daneben die sonderbare Meinung, es müßten die grammatischen Belehrungen vorzugsweise an Gedichte angeknüpft werden. Und doch ist zumal der Satzbau von Gedichten dazu sehr wenig geeignet; und doch empfindet jeder gesunde Sinn Abneigung gegen solches Zerrupfen der Dichtung. Geringe Prosa ist dazu gut genug und überdies sogar noch brauchbarer. „Das Schöne kommet her vom Schonen,“ sagt Rückert mit scherzender, wenn auch falscher Ableitung (denn schön kommt von scheinen her), „es ist zart und will geschonet sein wie Blumen edler Art.“

Aber das ist eine aussterbende Richtung, die in Ruhe sterben mag. An anderen Orten besteht der ganze Unterricht am Lesebuche, wie er auf den Stundenplänen „Lesen und Schreiben“ genannt wird, auch in Wirklichkeit in nichts weiterem, als in Uebungen im Ab- und Aufschreiben und daneben eben in Lesen. Es wird gelesen und immer wieder gelesen. Kind nach Kind steht auf und liest sein Pensum. Ob das Lesebuch ein gutes oder ein schlechtes ist, ist dabei so ziemlich gleichgültig. Der Lehrer hat dabei eigentlich nichts weiter zu thun, als immer neue Kinder aufzurufen, ein Schüler könnte das nöthigenfalls ebenso gut versehen. Es wird von zwei zu zwei Minuten je ein anderer Schüler aufgerufen und „hurre, hurre, hop, hop, hop, gehts fort in sausendem Galop, daß Roß und Reiter schnoben und Kies und Funken stoben.“ Die Oberstufe der Schule liest dabei das Lesebuch von vorn bis hinten ohne Unterbrechung, nach dem Ende wieder von vorn anfangend, sieben oder zwölf Mal während ihrer Schulzeit durch. Ohne Absatz geht es aus einem Lesestück in das andere, durch Dick und Dünn, ohne Unterschied durch die verschiedenartigsten Dinge. Die Lesefertigkeit, die dabei erzielt wird, ist in der That meist groß, der Leseton

schlecht und leierig oder syllabirend, von sinngemäßer Betonung keine Spur. Es ist, um es kurz zu sagen, das cursorische Lesen auf die Spitze getrieben, wie es das statarische Lesen aufgezehrt hat. Wahrlich eine solche Lesestunde macht ihrem Namen Ehre; man weiß wenigstens, wovon sie so heißt; und wenn es im Unterricht am Lesebuche auf eine zweckentsprechende Anleitung ankäme zum Lesen ohne Achten auf den Inhalt, dieses Ziel würde dabei gewiß erreicht. Und damit leidet eben auch die Lesefertigkeitt selbst wieder, denn wohlbetontes Lesen ist nur bei öfter wiederholtem Lesen desselben Stückes zu erzielen.

Diametral entgegengesetzt ist eine andere Unart, die nicht, wie die soeben besprochene, der Trägheit der Lehrer, sondern oft dem redlichsten Fleiße ihre Entstehung verdankt, die aber doch eine Unart ist und großen Schaden stiftet. Es ist die Ueberwucherung des statarischen Lesens und des Lesestofferklärens; über endlosem Erklären kommt man nicht von der Stelle, man kommt nicht zum Lesen, nicht zur Bewältigung einer zur Sättigung hinreichenden Stoffmenge, und man ertödtet das Interesse der Kinder. Anstatt nur bei dem Schwierigen sorgsam still zu halten, im übrigen aber mit raschen Griffen und mit freiem Blicke vorzuschreiten, wird breit und langsam Wort für Wort vorgenommen. Umständlich wird der Begriff des Wortes festgestellt, seine historische Bedeutung und Entwicklung vorgeführt, Synonymen und Homonymen herbeigezogen, verglichen und unterschieden. Und dann werden diese Erläuterungen, die der Lehrer theils durch Fragen aus den Kindern herausgelockt, theils selbst gegeben hat, von den Kindern zusammengesetzt und von mehreren zusammenhängend wiedergegeben, was dabei einen wesentlichen Theil der sprachlichen Uebung am Lehrstoffe ausmacht. Oft muß dann auch diese Zusammenfassung vorgesprochen werden, und die Kinder sprechen dann die Begriffserklärungen zusammenhängend nach. Ist dann in solcher Weise der erste Satz des Lesestückes beendigt, so werden die Kinder aufgefordert, den Inhalt desselben wiederzugeben, indem sie denselben erweitern und alles erwähnte erklärende Material, die veranschaulichenden Details und die Ergebnisse der Worterklärung mit aufnehmen; aus dem einen Satze entsteht ein größeres Sprachganzes in mehreren Sätzen, und es versteht sich für den Kundigen von selbst, daß diese Uebung auch in einer guten Schule und auch von den Besten nicht ohne vieles Nachhelfen des Lehrers zu Stande kommt; die Schwächeren thun es nur sehr unvollkommen und mit mühsamem Nachschieben nach. Jetzt wird der zweite Satz vorgenommen, und so geht es fort die langen und langweiligen Stunden hindurch bis zum Ende des Stückes. Der Schreiber dieses hat einmal einem solchen Kunststücke beigewohnt, das auf der Mittelstufe einer mehrclassigen Schule und zwar an einem sehr leichten erzählenden Lesestückchen ausgeführt wurde. Er hat dasselbe mit der Uhr in der Hand verfolgt; der Lehrer hatte in 55 Minuten drei, sage drei Druckzeilen erledigt und erntete das Lob seines Revisors für die fleißige und kunstvolle Arbeit. Auf diese Weise würden dann für eine kleine Erzählung von einer halben Druckseite 5—8 Stunden gebraucht, die sich auf 2—3 Wochen vertheilen. In der letzten Hauptzusammenfassung und Wiedergabe, in der das Stück die ganze Erklärung eingeschaltet mit enthalten muß, ist dasselbe auf den fünffachen Umfang angeschwollen. Das Interesse der Kinder aber ist gemeiniglich nach der ersten halben Stunde schon gänzlich ertödtet. Welche pädagogische Kunst und Weisheit vermag es wieder ins Leben zu rufen, nachdem die falschberühmte Kunst, die aber hier nicht rasend, sondern langweilig macht, es mit solchem Erfolge ertödtet hat. Dem Verfasser dieses stehen, wenn er beim Lesestoffe in Gefahr geräth, weitschweifig zu werden, wie zwei Warnungstafeln zwei der besten deutschen Balladen im Sinn; diese sind ihm in der Bürgerschule durch endloses Erklären oder vielmehr Zerklären und Breittreten dermaßen verleidet worden, daß er sie noch heute kaum wieder unbefangen zu genießen vermag; freilich haben ihm so die Fehler seiner Lehrer doch wieder etwas genützt. Aber bis zur Stunde noch ist diese Richtung im Sprachunterricht keineswegs verschwunden. Es sind meist nicht schlechte, unbegabte oder bequeme Lehrer, die ihr anhängen. Und es wird eine große und ehrenwerthe Arbeit von manchen an diese Dinge gewandt, daß es dem unbefangenen Beobachter nur weh thun kann, sie mehr Schaden als Nutzen stiften zu sehen. Man findet Bearbeitungen dieser Art über Lesestoffe auch hin und wieder in Schulblättern. Hey'sche Kinderfabeln: „Schwälbchen

du liebes,“ „Wer räth mein Räthsel, wer ist so klug,“ „Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich,“ „Pferdchen du hast die Krippe voll“ und ähnliche werden sprachlich von Wort zu Wort mit einer Gründlichkeit erwogen, wie sie der Ausleger des A. T. an die schwersten Stellen des Buches Hiob wendet; daneben wird sachlich eine Tiefe des Gedankens nach der andern aufgethan, an die der sel. Superintendent in Ichtershausen nimmer gedacht hat, als er aus kindlichem Herzen für kindliche Herzchen diese Verschen schrieb. Des Sperlings dreiste Zudringlichkeit und Gefräßigkeit, des Pferdes großmüthige Freigebigkeit, des Fuchses verschlagene List, die des dummen Hahnes Hochmuth durch Räthsel kirrt und in die Falle lockt, eben desselben klug berechnete Höflichkeit, die nicht Ente, sondern Frau Ente sagt, um zu bethören, alles das wird mit umständlichem Fragapparat aus den Kindern mehr als aus dem Texte herausgepumpt und zu Charakteristiken dieser Thiere zusammengestellt. Und statt die Thiere hier als Thiere reden und handeln, sich beschenken oder betrügen oder überlisten und in die Falle locken zu lassen, werden diese Vorgänge als Bilder des Lebens und Treibens der Menschenwelt ausgelegt, das die Kinder noch nicht kennen, mit seiner klugberechneten Höflichkeit, die der Eitelkeit schmeichelt, um sie dumm zu machen und auszubeuten u. s. w.; und es werden Lehren daraus gezogen, die auf eine den Kindern noch ganz ferne und fremde Zeit blicken. Und unglücklich zumal ist der Gedanke, solche für kleinere Kinder bestimmte Stoffe der Oberclasse noch einmal vorzuführen, um die Schüler mit den tiefen Gedanken zu überraschen, die der Lehrer noch herauszupumpen weiß. Vielfach wirkt zur Herbeiführung solcher Ausschreitungen noch ein anderer Grund mit. Die Stoffpläne vieler Schulen bestimmen für den Sprachunterricht der oberen Stufen neben anderen Lesestoffen und Uebungen einen kleinen Kreis sogenannter Normalstoffe, die besonders eingehend zu behandeln sind. Sind diese Stoffe gut ausgewählt, so kann man dagegen gar nichts einwenden. Kann nun aber ein Lehrer kein Ende finden mit solcher „besonders eingehenden Behandlung,“ und hat er keinen Blick für die feine Grenze, wo jeder Stoff durch längere Behandlung den Kindern nur verleibet wird, so ist die oben bezeichnete Gefahr vorhanden. Acht bis zehn Lesestoffe, meist noch dazu von geringem Umfange, kehren alle zwei Jahre wieder und verzehren, indem sie endlos in allen denkbaren Formen wiedergekäut werden, etwa den dritten Theil aller Sprachstunden. Und dadurch wird viel Nöthigeres, insbesondere das kürzere inhaltliche Verarbeiten einer tüchtigen Anzahl anderer Lesestoffe und das so ganz unentbehrliche cursorische Lesenüben leicht überwuchert oder ganz unterdrückt. Sind freilich, wie dies hin und wieder auch vorkommt, im Stoffplane selbst z. B. für ein kurzes Lied von sechs vierzeiligen Strophen einen ganzen Monat lang je zwei Wochenstunden bestimmt, so ist der Lehrer außer Schuld, es sei denn, daß er den Lehrplan selbst entworfen hat. Auch in andern Fächern, beim geistlichen Liede, bei den biblischen Geschichten auf der Unterstufe u. s. w., kommt in Stoffplänen dieser Misgriff vor, daß für zu wenig Stoff zu viel Zeit zugemessen wird. Gerade die gewissenhaftesten Leute mühen sich dann manchmal im Schweiße ihres Angesichts, dem widerwilligen Stoffe so viel Gedanken und Uebungen abzupressen, daß wirklich acht Stunden damit ausgefüllt werden können. Daß dabei, je mehr und je länger gepreßt wird, desto mehr bloßes Gewäsch zu Tage kommen muß, das leuchtet von selbst ein. Wie unzweckmäßig aber, ja wie schädlich die an sich gar nicht verwerfliche Einrichtung der Normalstoffe in dieser letztgedachten Fassung ist, darüber ist, glaube ich, hier nicht nöthig, auch nur noch ein Wort zu verlieren. Was aber insbesondere die mit dieser Leseweise verbundene Art des Wiedergebens betrifft, so heißt das doch wohl alle gesunde Vernunft auf den Kopf stellen. Denn unmöglich ist doch wohl dies die Art und Weise zu lesen, zu der wir den gemeinen Mann ausbilden und das Volk anleiten sollen. Gründlich und mit Bedacht sollen diese lesen lernen, auch sollen sie wissen und sagen können, was sie gelesen, sollen das Gelesene einfach wiedererzählen können. Aber sich mit philologischer Genauigkeit in das Wort vertiefen und dasselbe pressen und sich über vorgelegte Prosastücke in erweiterter Form erläuternd aussprechen, das ist eine Kunst, die der gemeine Mann niemals üben wird, mit der man auch die Kinder nutzlos quält. „Sie suchen viele Künste und kommen weiter ab vom Ziel,“ das ist es, was man über diese ganze Richtung mit ihren vielen Abarten urtheilen möchte. Das Lesestück, welches doch unter gewöhnlicher

Voraussetzung als ein gut gewähltes und werthvolles zu betrachten ist, wird dabei mit einer Fülle von Arbeit und Gedanken des Lehrers überschüttet. Diese Gedanken mögen nun bei geistreichen Menschen recht geistvoll und interessant sein, bei gewöhnlichen Leuten werden sie meist platt und alltäglich ausfallen. Aber sie mögen nun gut oder schlecht sein, jedenfalls machen sie sich an dieser Stelle zur Ungebühr breit. Mir hat es immer scheinen wollen, als läge allen diesen Auswüchsen und Wunderlichkeiten in der Behandlung der Lesestoffe, ganz unbewußt aber darum nicht minder wirksam, eine und dieselbe treibende Ursache zu Grunde. Das ist, ehrlich herausgesagt, Geringschätzung des vorliegenden Stoffes und seiner Darstellungsform und Ueberschätzung der eigenen Erklärungen und der Gedanken des Lehrers. Nicht unsere klugen Fündlein und spitzfindigen Gedanken sollen wiedergegeben werden, sondern das Lesestück selbst, das aus der Feder eines bewährten Schriftstellers geflossen ist. Er und seine Schriften haben die Probe der Jahrzehnte bestanden, ich bin nur der tausendste unbedeutende X. oder N. Dann braucht man auch nicht die Citrone auszupressen bis auf den letzten Tropfen, um Stunden zu füllen, sondern man kann jährlich eine derbe Portion geistigen Nährstoffes aus einem guten Lesebuche verarbeiten. Und es ist doch auch eine anerkannte Thatsache, daß nicht dasjenige Kinder am meisten anzieht, was sie bis auf das letzte Jota durchgekaut und angeblich bis auf den letzten Punct verstanden haben, sondern was auch ahndungsvollem und zukünftigem Verstehen noch seine Tiefen unerschlossen übrig läßt. Wer von uns Aelteren versteht denn eine Schiller'sche Ballade oder sonst einen geistigen Stoff bis auf den letzten Punct? (Mathematische Lehrsätze sind selbstredend ausgenommen, für die sich aber auch kein Herz erwärmt.) Und wer mag ausgepreßte Orangen noch zur Hand nehmen? Nichts als Verleiden des Stoffes ist der Erfolg der unglückseligen Schulmeistergründlichkeit.

Nach der Betrachtung dieser Ausschreitungen und Abwege wird es an der Zeit sein darzustellen, wie denn nun die Behandlung des Lesestoffs in einer möglichst einfachen und zweckdienlichen Weise zu geschehen hat. Wir werden uns dabei kurz fassen können, wenn anders wir von den Fehlern anderer wirklich etwas gelernt haben. Vermeidung von Falschem ist immer schon etwas bedeutendes, und die Erkenntnis der Fehler wirft stets ein Licht auf das Richtige. Die Darstellung der vorzuschlagenden Lehrweise soll aber der Uebersichtlichkeit wegen möglichst kurz sein. Manches, was zu einzelnen Puncten noch anzumerken wäre, mag lieber in der Form von Zusätzen nachfolgen.

Von vornherein erscheint mir auf Grund längerer Erfahrungen und Beobachtungen auf jeden Fall in der Volksschule, aber auch wohl meist im höheren Unterricht, jede Behandlung von Lesestücken als verfehlt, die der Regel nach eines mehrmaligen erläuternden Ganges durch das Lesestück bedarf. Der Volksschule dient nur das Einfachste: einmaliges Durchsprechen. Gutes Vorlesen wird den Anfang zu machen haben. Es schafft gewiß oft mehr, als schlechte Erklärungen, und giebt dem Lesen der Kinder ein Vorbild, welches durch keine andere Anleitung zu ersetzen ist. Dann folgt der durchfragende, zergliedernde Gang. Mit bescheidener Objectivität hat der Lehrer hier wie überall hinter seinen Stoff zurückzutreten; diesen wirken zu lassen und ihm dazu zu verhelfen, das ist seine Aufgabe. Er hat ihn dazu mit ruhiger Vertiefung vorher auf sich selbst wirken zu lassen. Das macht nur anfangs Mühe, es lernt sich rasch. Wo es aber nicht geschehen ist, wo mir mein heute zu behandelnder Stoff, Gedicht oder Prosa — gleichviel, nicht gefällt, da wird gewiß nicht viel aus dem Unterricht. „Wenn ihr's nicht (selbst) fühlt, ihr werdet's nicht erjagen," spricht Faust zu seinem Famulus und hat gewiß auch für dieses Verhältnis Recht. Das Durchfragen erkundet, wo der Stoff von den Kindern aufgefaßt und verstanden ist und wo nicht, wo den Worten klare Vorstellungen entsprechen, und wo sie fehlen. Da ist dort ein dunkles Wort zu erläutern, hier eine Vorstellung, die den Kindern noch abgeht, in Eile anschaulich vorzurücken, und auch die den Kindern geläufigen Vorstellungen sind in frischen, regen Fluß zu bringen und mit Leben zu erfüllen; das Abstracte ist durch concrete Griffe ins Leben zu veranschaulichen; beim lyrischen Liede richtet sich das Absehen vornehmlich darauf, daß die Grundstimmung, aus welcher das Lied dem Dichter floß, nach Möglichkeit bei den Kindern selbst erregt werde. Jeder Zug

der Erklärung hütet sich, vom Texte und vom Ganzen abzuleiten; das Streben nach dem Mittelpuncte, nach den Grundgedanken oder den Hauptthatsachen des gegebenen Stoffes ist überall maßgebend. Rasch mit wenigen geschickten Griffen, je weniger desto besser, strebt die Erklärung ihrem Ziele zu. Wer nicht in einer Stunde mindestens eine halbe Seite auch schwierigeren Prosastoffs oder mehrere Verse eines Gedichtes mit allen Uebungen fertig schafft, der hat die Sache verkehrt angefaßt. Die natürlichen Glieder des Prosastücks wie die Verse oder Versgruppen des Gedichts werden im Fortgange der Erklärung durch zusammenfassende Fragen bezeichnet, die aus den Einzelheiten die großen Gesichtspuncte und Hauptsachen herausheben und zur schließlichen Uebersicht vorbereiten. Erfolgreich wird dem gedankenlosen Lesen und dem achtlosen Brüten gesteuert, wenn die Kinder wissen, daß die Frage nicht ausbleibt: Was enthält der Abschnitt oder Vers? was erzählt oder beschreibt oder behauptet er? und daß der Lehrer dann die Hauptsache wissen will. Hier baut sich auch das Knochengerüste für das Wiedergeben auf, welches zuletzt nach wiederholtem Lesen eintritt. Beim lyrischen Liede wie bei manchen rein gedankenmäßig belehrenden Prosastoffen hat das Wiedergeben in ausführlicher Weise, welches an Umfang der Vorlage etwa gleich ist, zu unterbleiben; es genügt hier, wenn die Kinder die Folge der Hauptgedanken kurz angeben. Mehr zu leisten ist der Durchschnitt einer Oberclasse bei dreiclassiger Schuleinrichtung nie im Stande; kaum dürfte es bei der doppelten Stufenzahl die Mehrzahl einer Classe leisten. Verlangt man pressend mehr, so wird in der Regel auch das schönste Lied u. dgl. durch Ueberguß von lauem Wasser zu einem kraftlosen, widrigen Brei aufgelöst. Erzählende Gedichte werden sofort nach dem Lesen in Prosa frei wiedergegeben; es ist eine Freude, eine ordentlich in Zug gebrachte Classe bei dieser Uebung zu hören. Erzählungen in Prosa, sie mögen nun in den Realunterricht einschlagen oder mehr idealen Gehalt haben, sowie Beschreibungen werden in ihrer ganzen Ausdehnung, abschnittsweise wie im ganzen, wiedergegeben, wobei die vorher aufgestellte Uebersicht des Inhalts den Faden und Anhalt zu bieten hat. Ueberall redet, wer von den Schülern auf eigenen Füßen des Ausdrucks stehen kann, so frei als er will; den Schwächeren aber ist unbenommen, sich so eng, als sie wollen, an den Wortlaut des Lesestücks zu halten. Frei wiedergeben heißt überhaupt, hier wie in allem andern Unterrichte, daß die Kinder eben Freiheit der Bewegung und der Rede haben. Das schwächere Kind, das sich an die Worte des Lesebuchs oder des Lehrers anklammert, darf nicht gehindert werden, dies zu thun. Und das ältere oder redefertigere Kind, das seinen eigenen Ausdruck wählt, darf man nicht zwingen, sich sclavisch an die Worte des Buchs zu halten. Kurz, es darf nicht heißen: So steht es im Buche, du sollst das aber mit deinen eigenen Worten sagen! und andererseits auch nicht: So steht es nicht im Buche, du sollst aber reden, wie das Buch redet. Schnell bildet sich dabei nicht nur bei dem Lehrer der Blick, sondern auch bei den Schülern das Gefühl für solche Stellen aus, die sich zum Wiedergeben nicht eignen; reflectirende Einleitungen und Schlüsse, Ausrufe mancher Art, Anreden an den Leser u. dgl. soll man von den Kindern nicht heraushaben wollen; jedes verständige Kind läßt sie aus natürlichem Gefühl weg, wenn man es nicht nöthigt, wider sein Gefühl zu thun. Dagegen haben die Kinder meist eine starke Neigung zur indirecten Rede; dieser muß entgegengetreten werden, weil die directe Rede viel kräftiger ist und viel mannigfacher im Satzbau. Auch bei Prosastücken ist die beim Durchsprechen entstandene kurze Inhaltsangabe, es sei in Form von Ueberschriften für die einzelnen Abschnitte oder in Form kurzer Sätze, ein geeigneter Gegenstand des Wiedergebens. Von des Lehrers Erklärung aber, dies bleibt Grundsatz, wird nichts wiedergegeben. Wie sollten wir auch neben guten Aufsätzen von Hebel, Schubert u. a., neben erzählenden Gedichten von Uhland u. dgl. unsere geringen Leistungen, Anmerkungen und Gedanken für werth halten, von den Kindern wiedergegeben zu werden. Geben doch, um das freie Zusammenfassen des unterrichtlichen Gesprächs zu üben, andere Unterrichtsfächer Gelegenheit genug, wo der Lehrer wirklich den Stoff hingiebt und lehrt. Fragen nach unsern Erläuterungen sind beim Lesestoffe nur insofern zuläßig, als sie sich auf das Verständnis einzelner schwieriger Textstellen und dessen Darlegung richten. Das erweiternde Umschreiben und Umbilden der Lesestoffe hingegen schadet in doppelter Richtung; einmal entbehrt es der Freudigkeit und Sicherheit des Wiedergebens, die

dem schlichten Kinde der Volksschule nur so weit folgt, als es den Boden des Lesestückes unter seinen Füßen fühlt. Lasse man doch solche Künste den besser gestellten mittleren und höheren Schulen, die glücklicherweise selten vor andern nöthigen Dingen viel übrige Zeit haben, um den Sprachunterricht verschwenderisch auszustatten. Andererseits findet man häufig, daß neben solchen zeitverschwenderischen Künsten und wegen derselben einem viel nothwendigeren und wichtigeren Gliede des Sprachunterrichts die rechte Sorgfalt und Werthschätzung entzogen wird, nämlich der Pflege eines brauchbaren und verständigen Lesetones und eines guten Vortrags der memorirten Stoffe. Was ist das doch für eine schwer zu erreichende Leistung, und wie wird sie von manchem gering geachtet, weil man nur vor wirklich kundigen Ohren damit glänzen kann. Aber nicht nur die Bildung des freien Sprechens, sondern auch das gute Lesen beruht im Grunde auf dem Verständnis der Sache und dem für dieselbe geweckten lebendigen Interesse. Wo dieses letztere durch endloses Erklären ertödtet wird, da gedeiht auch kein guter Leseton. Allezeit aber wird es wahr bleiben, daß gerade der Ton, mit welchem jemand etwas vorliest, es sei ein Schüler oder Erwachsener, für geübtere Ohren einen fast untrüglichen Maßstab abgiebt für seine gesammte geistige Bildung. Nicht die Schreibhefte allein mit ihrer Reinlichkeit und Sorgfalt sind, wie Diesterweg so treffend sagt, das Gesicht einer Schule, sondern ganz in gleichem Range ist der Leseton ein Maßstab für den Grad geistiger Bildung, der in ihr geschafft wird.

Nunmehr mögen die vorher zurückgehaltenen Einzelbemerkungen über das Erklären, das Wiedergeben und die Pflege des Lesens folgen. — Zunächst sei hier bemerkt, daß wir an theoretischen Anweisungen zur Behandlung des Lesebuchs wie an Bearbeitungen von Lesestoffen zum Behuf des Unterrichts eine Fülle von trefflichen Arbeiten besitzen; so Otto's bahnbrechende Schrift: das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache, Richter's Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs, Kehrs theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, Büttner's Sprachunterricht in der Oberclasse der Volksschule und andere. Diese Schriften enthalten sämmtlich auch Bearbeitungen wirklicher Sprachstoffe als Muster für die Unterrichtsertheilung, während Gude's Erläuterungen deutscher Dichtungen, Götzinger's Erklärung deutscher Dichtungen und in sehr ausgedehnter Anlage Lüben und Nacke's Einführung in die deutsche Literatur (3 Bde.) diesen letztgedachten Zweck sich allein zur Aufgabe stellen. — In den erstgedachten Schriften ist auch Rath zu erholen über die verschiedenartige Behandlung der verschiedenen Gattungen von Prosa und Poesie, worauf hier des Näheren einzugehen der Raum verbietet. Denn natürlich gestaltet sich die Behandlung wesentlich anders bei erzählenden Stoffen, die ihren Faden in der Zeitfolge in sich selbst tragen und einer stark markirten Gliederung wenig bedürfen; anders bei beschreibenden, die meist eine strenge Disponirung erfordern, um gefaßt und überblickt zu werden: eine ganz vortreffliche Uebung zur Schulung des Denkens und eine ausgezeichnete Vorübung, um den Aufsatz disponiren zu lernen; denn wie man nur an fremden Gedanken denken lernt, so lernt man auch an dem Aufsuchen der Anordnung fremder Gedanken die eigenen anordnen und disponiren. Wieder andere Behandlung fordert das lyrische Lied, dem nie eine streng logische Gedankenfolge aufgedrungen werden darf; man muß ihm die Wellenbewegung seiner Gefühle ablauschen und diese in einfacher Form darzustellen suchen. Wieder anders bei allem, was didaktischer Art ist, und was überhaupt Gedanken entwickelt. Während die Fabel und Parabel nach Aneignung des Bildlichen meist noch einer Ausdeutung oder gar noch eines besonderen unterrichtlichen Ganges bedürfen, der den Lehrinhalt und die Anwendung herausstellt, fordert die abhandelnde Darstellung wieder vor allem eine sorgfältige Auslegung des Einzelnen und eine Herausstellung des Gedankenganges. Am weitesten dehnt sich der Umfang der Auslegung beim Epigramm, beim Lehrspruch und beim Sprüchwort. Ganz besonders dieses letztere findet in vielen Schulen nicht die ihm gebührende Beachtung. Aber was für eine Weisheit von Jahrhunderten ist doch in unsern Sprüchwörtern und sprüchwörtlichen Redensarten aufgehäuft. Es bedarf allerdings beim Lehrer wie bei der Classe einer etwas straffen geistigen Zucht, um das Sprüchwort und überhaupt das Sentenziöse zu behandeln. Aber schwer ist es nicht, und es lohnt über Erwarten. Den meisten Sprüchwörtern

und spruchartigen Dichtungen, die sich nicht von selbst erschließen, kommt man am besten mit der einfachen Frage und Erwägung zu Leibe: Auf welchen besonderen Fall und auf welche Verhältnisse ist wohl das Sprüchwort gemünzt? Denn das ist ja meist des Sprüchworts Art, daß es auf ganz concreten Bezügen und Einzelfällen beruht, daher es auch, unvorsichtig verallgemeinert, sich meist als einseitig und unzulänglich und als der Ergänzung bedürftig beweist. Ein gut gewähltes Beispiel macht die meisten Sprüchwörter rasch klar, weckt andere Beispiele, und ein Aufsatz ist dem verständigen Lehrer fertig, ehe er sichs versah. — Daß zwischen der Lesestoffbehandlung mit der Mittelstufe und der mit der Oberstufe ein bedeutender Unterschied ist, versteht sich von selbst; aber ein wesentlicher, d. h. ein solcher, der das Wesen und die ganze Anlage betrifft, ist es nicht, sondern nur ein Stufenunterschied. Daß dort kleinere Schritte gemacht und überhaupt weniger Erklärungen gegeben, und daß dort leichtere, besonders erzählende Stoffe vorgenommen werden müßen, während hier Schwereres geboten, mehr erklärt, mehr verlangt und rascher fortgeschritten werden darf, ist selbstverständlich. Es wäre überflüßig, dies des Näheren auszuführen, namentlich weil diese Abstufung in der Ausführung sehr Sache des pädagogischen Taktes, der Hauptsache nach aber Sache des Lesebuchs ist, das für Mittelstufen und für Oberstufen besondere Bände mit besonderer Auswahl bieten oder im selben Bande das für verschiedene Stufen Geeignete besonders kenntlich machen muß. — Weiter sei auf etwas anderes mit Nachdruck hingewiesen. Die Erklärung der Lesebuchstoffe ist auch der Ort, um eine gewiße Anzahl sprachlicher Kenntnisse an die Kinder zu bringen, die schon in ihrer Vereinzelung meist großes Interesse finden, die aber in ihrer Gesammtheit ein ganz wesentliches Stück des Sprachverständnisses ausmachen. Wir meinen diejenigen Ergebnisse unserer historischen Sprachforschung, die einer solchen Popularisirung zur Zeit schon fähig sind. Was für ein Licht wirft auf das Verständnis einer Stelle häufig eine Bemerkung über die sinnliche Grundbedeutung eines einzelnen Wortes, über den ursprünglichen Sinn und die Anwendung desselben, über die historische Entwicklung der Bedeutung, kurz eine Beleuchtung mit dem Lichte der Etymologie. (Man denke, da Weiteres hier verwehrt ist, nur an Gemahl, richtiger Gemal von Mal = Gerichtsstätte und seine Beziehung auf die altdeutsche Form der Eheschließung, an Leumund, an Herzog, Herberge, an Fürst, an König und andere mehr.) Was für eine Geschichte haftet an manchem Worte, welche Erinnerungen läßt es in dem Kundigen anklingen, von denen manches, haushälterisch in den Unterricht gebracht, wahre Erfrischung verbreitet; selbst der gemeine Mann liebt es, sich neben alten Steinen und Bauten, neben alten Sitten und Bräuchen auch alte Wörter und Redensarten ausbeuten zu lassen. Unseres Volkes Gemüth bewegt und bemüht sich um solche Dinge, es dichtet Sagen, um Namen auszubeuten und Bräuche zu erklären; und es ist empfänglich für all solchen Geruch der Vergangenheit. Und gälte dies den niederen Schulen, so lohnt es gerade in den höheren, in den oft aus Unkenntnis verachteten Wörtern der Mundart Fußtapfen uralter Zeit und tiefen Sinn aufzuweisen. Es würde so neben allerlei fremden und fernen Bildungselementen das Bewußtsein des herrlichen und reichen Schatzes gestärkt, der in unserer deutschen, d. h. ja volksthümlichen, edlen Sprache uns allen, den Geringsten mit den Höchsten und Vornehmsten gemeinsam ist; fürwahr in politischer wie in socialer Rücksicht ein wahrhaft kluges und heilsames Thun. Daneben mag noch an die Assonanzen und Alliterationen in der volksthümlichen Rede erinnert sein, die uns allen unbewußt angenehm ins Ohr fallen. Sind doch diese letzteren als ein Ueberrest einer uralten poetischen Form, beide als Zeugnisse einer früheren Zeit auf uns gekommen, der, was wohl lautete, noch ein ganz anderes Wohlgefallen erregte, als uns Kindern einer späten Zeit, in der die Lautschönheit schon so sehr verblaßt ist. Auch über diese Dinge finden sich bei H. Weber a. a. O. S. 147—174 eingehende und beachtenswerthe Bemerkungen; und es sei diese ganze Seite der Sache jedem Sprachlehrer hiermit wohlmeinend und dringend ans Herz gelegt. Denn neben anderem ist sie ganz besonders geeignet, die im Laufe der Jahrhunderte verbleichenden und absterbenden Formen der Sprache mit neuem Leben zu durchdringen. — Weiter ist die Behandlung der Lesestoffe der gewiesene Ort, um den Schülern je nach dem Maße der Stufe und der Schule das ihnen zukommende

Theil von Wissen zuzuführen erstlich über die gewöhnlichsten Darstellungsgattungen, die am concreten Stoffe und Beispiele anzuschauen sind. Was Prosa und Dichtung ist, was Erzählung, Beschreibung, was Sage, Märchen, Fabel, was Spruch und Lied, das muß selbst das Kind der einfachen Dorfschule wissen und unterscheiden lernen; in höheren Schulen mögen hinzutreten Begriff und Anschauung von Ballade, Romanze, Legende, von Parabel, von Ode, von Epos und Drama u. s. w. Ferner muß über die Formen der Dichtung je nach dem Standpuncte der Schule das Nöthige gelehrt werden; so über Reim, Strophe und Vers, über Versmaß u. s. w.; dies letztgenannte aber nicht nach der Art der antiken Metra, die unserer Dichtung doch nur aufgedrängt sind, sondern nach der unserer Sprache angehörigen Eigenart (vgl. Vilmar's Metrik, herausgeg. von Grein; auch Kleinpaul's Poetik). Was Strophe, Vers und Reim ist, muß selbst das Kind der einfachsten Landschule wissen. In höher organisirten, z. B. in städtischen Bürgerschulen von mehr als 3 Classen hat auch Literargeschichtliches aufzutreten, freilich nicht in der mit Recht so verrufenen und ganz verwerflichen Leitfadenmanier, sondern in einer höchst einfachen biographischen Form. Denn ohne Zweifel haben Gellert, Lessing, Göthe, Schiller, Körner, Uhland, Rückert, Hebel, Claudius und andere für das deutsche Volk mindestens dieselbe Bedeutung, wie Schweppermann, Frundsberg, Seydlitz, Zieten und Blücher, wie Gutenberg, Dürer, Peter Hele, Humboldt und andere, die ein Stadtkind in seinem Geschichtsunterrichte kennen zu lernen pflegt. Und nichts ist leichter, als in einfacher kindlicher Form ein abgerundetes Lebensbildchen z. B. Gellert's zu geben, nachdem im Sprachunterrichte einige seiner Fabeln, in der Religionsstunde einige seiner Lieder betrachtet und gelernt sind. Vernaleken's leider fast vergessenes aber doch sehr beachtenswerthes Literaturbuch und Kriebitzsch's Vorstufe zur Literaturgeschichte haben uns in dieser Beziehung sehr gut vorgearbeitet und können warm empfohlen werden. — So viel über die Erklärung und was zu ihr gehört. Ueber das Wiedergeben, dem das öftere Lesen von Seiten der Kinder voraufgeht, welches Sache und Wort aneignen hilft, sei hier nur Eines bemerkt, was mehr nur ein praktischer Handgriff ist. Es war oben bemerkt, daß bei der Erklärung der meisten Lesestoffe von den Kindern mit Hülfe des Lehrers eine übersichtliche und kurz gefaßte Inhaltsangabe zu bilden ist. Sie soll den Stoff überblicken und beherrschen lehren und ist somit zugleich der Handleiter für die Reproduction. Man bildet solche Inhaltsangaben hauptsächlich in zwei verschiedenen Formen, die meist beide Anwendung finden können; es sind dies die Form der Ueberschrift und die Form des Nebensatzes; erstere ist die knappere (Uhlands Lied „der gute Kamerad," drei Strophen: des Kameraden Treue, Tod und Abschied), letztere ist die ausführlichere, aber auch die gemeinverständlichere; sie ist in unsern alten Dichtungen und Volksbüchern seit Jahrhunderten gebräuchlich. Die Aventiuren des Nibelungenliedes tragen ihre Inhaltsangaben sämmtlich in Nebensätzen mit „wie" an der Spitze. Diese Inhaltsangaben nun, die in vielen Fällen auch öfter wiederholt und im Gedächtnis besonders befestigt werden, sind auch Gegenstand besonderer Uebungen; denn es ist eine treffliche, geistbildende und nicht ganz leichte Aufgabe für ein Kind, wenn es Inhalt und Gliederung eines größeren Lesestoffs zusammenhängend angeben muß, eine rechte Gewöhnung zum Lesen mit Bedacht und Ueberblick. Außerdem aber sind sie zugleich die rechten Handhaben der Reproduction. Auf das einfache kahle: Erzähle das! oder: Gieb das wieder! versagen schwächere Kinder in der Regel. Sie fassen aber Muth zum Versuche, wenn man ihnen in Form einer Aufforderung kurz andeutet, was sie wiedergeben sollen. „Erzähle von des Kameraden Tode" u. dgl. „Gieb wieder, wie Siegfried Kriemhilden zu allererst ersah!" „Beschreibe, wie der Fuchs im Herbste im Ueberflusse lebt" (nach Masius Beschreibung). Selbstredend werden diese Hülfen nur so lange geboten, als sie nöthig sind, und nicht etwa dem Dritten oder Vierten bei derselben Aufgabe ebenso ausführlich gegeben. Mit großem Nachdruck aber muß darauf gedrungen werden, daß das Wiedergeben, wo es dem Stoffe nach zuläßig ist, auch wirklich gefordert werde. Sonst erzieht man ein achtloses und darum nutzloses Lesen. Es ist ein gewaltiger Unterschied zwischen zwei Classen, in deren einer stets gestreut und nie geschnitten wird, während die andere weiß, daß der Lehrer auch unverbrüchlich fordert, was gegeben worden ist. — Endlich muß auch der Lesevortrag

ein Gegenstand besonderer Sorgfalt sein. Häufig kommt er über dem zu vielen Erklären zu kurz. Und doch ist unsere Erklärung des Lesestoffs nur Mittel zum Zwecke und wird gar bald vergessen; ein gutes Lesen aber soll für das Leben anerzogen werden. Darum muß man der ganzen Classe das Bewußtsein einimpfen, daß gutes Lesen eine wirkliche Leistung und zwar eine schwere Leistung ist. Gutes Vorlesen des Lehrers und strenges Halten auf guten Leseton thun das meiste. Daß der Lesende mechanisch richtig und genau das liest, was dasteht, das ist das Elementare, und darüber muß die ganze Classe Wächter sein, d. h. jedes Kind muß genau nachlesen und sofort bereit sein, Lesefehler zu verbessern. Das geht freilich nicht ohne eine straffe geistige Zucht und gute Regierung der Classe. Wenn man aber weiter dann gewohnt war, als höhere Grade der Leistung logisches und ästhetisches Lesen zu unterscheiden und die Pflege des logischen Lesens der Mittelstufe, die des ästhetischen der Oberstufe als Aufgabe zuzuweisen, so ist damit in Wirklichkeit ziemlich wenig genützt. Zu richtiger Auffassung der Sache ist es zunächst wichtig zu bedenken, daß wir alle die freie mündliche Rede über das, was wir denken oder fühlen, ganz ohne Ausnahme richtig betonen. Hier sprechen wir nie die Hauptsache mit gesenkter Stimme, wie es so oft beim Lesen geschieht, nie verfehlen wir den Frageton, obgleich kein Fragezeichen dasteht u. s. w. Daraus folgt aber, daß auch der richtige Ton beim Lesen außer von der mechanischen Fertigkeit nur vom logischen Verständnis der Sache und von dem Grade abhängt, in welchem wir dieselbe mit dem Gemüthe erfaßt haben. Wäre dies alles immer völlig vorhanden, so würde auch der Lesevortrag stets ein befriedigender sein. Daraus folgt nun, daß zum logischen, d. i. verständnismäßigen Lesen, wobei das Wichtige und die Spitzen des Gedankens betont, Gegensätze hervorgehoben werden u. s. w., am meisten die Erklärung beiträgt. Es ist auch durch Nachbessern am leichtesten zu erreichen. Was aber den Ausdruck des Gefühls und der Stimmung und ihrer Wandlungen im Lesetone betrifft, so sind der Sache hier ziemlich enge Grenzen gesetzt. Denn an und für sich schon eignet dem Lesen, das mit dem Buche in der Hand geschieht, nach keiner Richtung hin jene Höhe des Pathos und seines Ausdrucks, welche die dramatische Aufführung oder der freie declamatorische Vortrag zulassen, ja fordern. Das leidenschaftlichste Gedicht wird kühler vorgelesen, als declamirt. Sodann aber haben wir es mit Kindern unter 14 Jahren oder doch mit nur wenig älteren zu thun. Und diese leben zwar ein reges Gefühlsleben, aber sich in fremde Situationen zu versetzen und aus denselben heraus zu reden, das ist wenig ihre Sache, namentlich wenn es Situationen und Stimmungen der Erwachsenen sind. Für solche Schwingungen ist ihre Seele ebensowenig besaitet, wie ihr Kehlkopf vor der Mutation für die Stimmlage des Tenors oder des Basses. Hier bleibt dem Lehrer nichts übrig, als gut vorzubilden, und er muß sich zufrieden geben, wenn ihm die Kinder so viel nachbilden, als sie eben vermögen. Stadtkinder leisten darin meist mehr als Landkinder, Mädchen mehr als Knaben. Nöthigen und drängen darf man hier weniger noch als anderwärts, es nützt nichts und erzeugt leicht Verstimmung. Namentlich bei Knaben von gewecktem Geiste habe ich hier oft das Gefühl gehabt, sie hätten wohl das Verständnis und die Modulationsfähigkeit der Stimme, um den Ausdruck des Gefühls zuwege zu bringen, aber sie wollten nur nicht. Und ich habe Scheu getragen es zu erzwingen. Denn ein rechter Junge schämt sich, das Gefühl kundwerden zu lassen, das ihn erfüllt, und zeigt es oft um so weniger, je stärker er es empfindet. — Daß die meisten dieser soeben gemachten Bemerkungen mit geringen Veränderungen auch auf den Vortrag von auswendig gelernten Sprachstoffen Anwendung finden, das leuchtet wohl von selbst ein. Darum sei hier nur bemerkt, daß es billig und recht ist, den Kindern im Laufe der Schulzeit eine angemessene Zahl deutscher Dichtungen, namentlich erzählende und Lieder, gedächtnismäßig und fest anzueignen. Selbstverständlich ist vor allem hierzu nur das Beste gut genug, und fades Zeug lernen zu lassen geradezu ein Unrecht. Auch Prosaisches zu memoriren wäre wohl wünschenswerth und nützlich, nur daß meistens die Zeit dazu fehlt. Diese Memorirstoffe müßen auch im Chor gesprochen werden, denn das Chorsprechen ist eines der besten Stücke aus Pestalozzi's Erbe und der sorgsamsten Pflege werth im Sprachunterricht wie in allem übrigen Unterricht. Es ist ein Mittel, die Classe beim Sprechen massenhaft zu bethätigen, während sonst auf

jedes Kind in jeder Stunde kaum eine Minute Sprechens kommt. Der Lehrer muß sein Ohr für diese Uebung besonders ausbilden, was nicht zu schwer ist. Der Geübte hört selbst die Fehler einzelner leicht durch den ganzen Chor hindurch. Mühe kostet es freilich, eine Classe zu wirklich gutem Chorsprechen heranzubilden. Aber dafür ist auch gut gepflegtes Chorsprechen ein vortreffliches Mittel geistiger und sprachlicher Zucht.

Wir kommen nun noch in Kürze auf das cursorische Lesen. Hier muß zunächst mit Schärfe ausgesprochen werden, wie nöthig dasselbe ist. Es ist eine oft gehörte Klage in diesem Bezug, daß die bloße mechanische Lesefertigkeit in neuerer Zeit gegen früher zurückgegangen sei, und daß es durch die Lautir- und Schreiblesemethoden und durch das Lesebuch hierin nicht besser, sondern schlechter geworden sei, als früher bei der Buchstabirmethode und ohne Lesebuch. Und diese Klage ist leider nicht so unbegründet, als man wünschen möchte. Freilich konnte die alte Schule auf die Pflege solcher äußeren Fertigkeiten ganz andere Massen von Zeit verwenden, als die heutige mit so sehr gestiegenen und so viel mannigfaltiger gewordenen Aufgaben. Aber wir müßen bekennen, daß aus unsern Dorf- und Armenschulen noch immer viele schlechte Schulbesucher abgehen, die nicht mechanisch fertig lesen gelernt haben; hier ist freilich die Schule nur zum geringsten Theil schuldig; aber auch unter unsern besser gestellten Schulen finden sich viele, vielleicht die meisten, in denen selbst auf den Oberstufen die Geläufigkeit des Lesens bei vielen Kindern nicht befriedigt. Schuld daran ist meist, daß trotz guter Lesebücher und vieler Sprachstunden doch viel zu wenig gelesen wird. Das viele Erklären des Lesestoffs und die Grammatik nehmen dem Lesen die Zeit weg. Dem gegenüber ist einfach zu fordern, daß in allen Schulen dem Lesen mehr Zeit gewidmet werde, sowohl beim statarischen Lesen als auch in besonders dazu angesetzten Stunden für cursorisches Lesen; und dies so lange, als auf der betreffenden Schulstufe noch Mangel an mechanischer Lesefertigkeit verspürt wird; und wäre es die Selecta einer höheren Töchterschule oder die Oberclasse einer Mittelschule, sie ist dazu nicht zu vornehm, so lange der Mangel da ist — und das kommt vor, häufiger als man denken sollte. Zwei Stunden in der Woche, noch besser vier halbe Stunden sind dazu nicht zu viel; wenn man bedenkt, daß sich 30 bis 60 Kinder in diese Zeit theilen, so kommt auf den Kopf noch sehr wenig. Man muß noch ganz intensiv Chorlesen üben, wenn nur jedes Kind in der Woche mehr als fünf Minuten Uebung haben soll. — Nun versteht man unter dem Namen cursorisches Lesen eigentlich noch zweierlei, einmal das bloße Lesenüben ohne weitere Rücksicht auf den Inhalt, andererseits dasjenige Lesen, bei welchem das Ueben und die Steigerung der Lesefertigkeit Hauptzweck ist, die Rücksicht auf den Inhalt aber etwas zurücktritt. Das erstere, das bloße Lesenüben ist streng genommen nicht zu billigen und eigentlich nur ein Product der Nothlage, in der sich die einclassige Schule mit ihrem Helferwesen befindet. Es findet in diesen Verhältnissen dann statt, wenn der Lehrer durch den directen Unterricht einer andern Abtheilung in Anspruch genommen ist und die eben lesende Abtheilung nur einem aus den älteren und besseren Schülern erwählten Helfer zur Aufsicht übergeben werden kann. Dieser vermag nichts weiter zu leisten, als daß er Lesefehler anmerkt und verbessern heißt, daß er zum Weiterlesen aufruft und zum Nachlesen anhält u. dgl. Wo der Lehrer die betreffende Abtheilung selbst leitet, da darf auch die Rücksicht auf den Inhalt nie ganz zurücktreten. — Cursorisch gelesen werden hauptsächlich die sogenannten realistischen Lesebuchstoffe, sowohl solche, deren Inhalt kürzlich im Realunterrichte behandelt worden ist, als auch andere, die dieser zur Zeit nicht berücksichtigt hat. Vorlesen des Lehrers ist hier wenigstens in der Regel und bei leichteren Stoffen nicht erforderlich. Zumal wenn die Kinder das Stück zu Hause durchgelesen haben (wovon man sich von Zeit zu Zeit einmal durch Fragen nach dem Inhalte überzeugt; übrigens hört ein einigermaßen geübtes Ohr dies sehr leicht), so lesen sogleich von Anfang die besseren Leser der Classe. Nicht Durchgelesenes allerdings soll in der Regel kein Kind vorlesen. Die Abschnitte beim Lesen bestimmt der Lehrer nach dem Inhalte, wenn er auch oft, um die Aufmerksamkeit rege zu erhalten und das Nachlesen zu sichern, an andern Stellen abbrechen und zum Weiterlesen auffordern muß. Ist das Ganze oder ein größerer Abschnitt öfter gelesen, so darf die Frage nach dem Inhalte auch hier nicht

ausbleiben; sie muß, wenn auch zunächst von älteren, im weiteren Fortgange auch von jüngeren und schwächeren Schülern beantwortet werden. Ebenso darf, wo nur der Stoff dazu geeignet ist, auch die Forderung des Wiedergebens (Erzähle, was du gelesen hast!) selbst beim cursorischen Lesen nicht immer fehlen. Volle Aufmerksamkeit auf den Stoff und Inhalt wird nur da erhalten, wo die Kinder auch vor dieser Forderung niemals ganz sicher sind. — Zuweilen kann man das cursorische Lesen auch durch Fragen nach den Hauptpuncten des Inhalts dergestalt gliedern, daß das Kind auf des Lehrers Frage mit dem zu lesenden Abschnitte antwortet; doch verträgt diese Form kaum öftere als zweimalige Wiederholung bei demselben Stoffe. Im übrigen wird eine gute Leistung auch beim cursorischen Lesen nur durch öfteres Lesen desselben Stoffes erreicht, wobei nur wieder Ermüdung und Ueberdruß vermieden werden muß.

Noch sei hier eine Bemerkung angefügt, deren Nothwendigkeit dem Verfasser oft entgegengetreten ist. Man findet verständige Lehrer, die einen guten Sprachunterricht ertheilen; aber wenn sie eine Prüfung abhalten oder dem Schulaufseher ihre Classe vorführen sollen, so sind sie in Verlegenheit, was sie machen und was für Uebungen sie zeigen sollen; und auf diesem Wege kommen oft Kunststücke und Misgriffe zu Wege, die sie sonst nicht machen würden. Beim grammatischen und bei den schriftlichen Uebungen ist die Sache ziemlich klar, nicht so beim Leseunterricht. Man repetirt entweder Grammatik nach dem Leitfaden, oder man läßt vorgelegten Sprachstoff grammatisch analysiren. Man legt die Aufsatzhefte vor, man stellt eine Aufgabe zur schriftlichen Bearbeitung auf der Stelle, man läßt die Kinder der niederen Stufen ab- und aufschreiben u. s. w. Aber was nun beim Lesebuche? das ist die Verlegenheit. Nun einmal heißt das Buch Lesebuch, und also ist Lesen die erste und Hauptübung, die an demselben vorzuführen ist. Mann für Mann und Abtheilung für Abtheilung oder, wenn die Zeit drängt, einzelne lesen je ein handliches Stück, bald vom behandelten statarischen Stoff, bald vom cursorisch Eingeübten, bald von Unbekanntem. Daran sieht ein gewiegter Revisor sehr viel; meist kann man das einzelne Kind sowohl als den Stand der Classe im allgemeinen ganz und gar darnach beurtheilen. Demnächst kommt das Stoffliche: die Kinder sollen wiedergeben, theils was sie soeben, theils was sie vor Monaten gelesen haben; das giebt treffliche Uebungen, wenn man nur nicht unverständig preßt; man muß zufrieden sein, wenn nur die Hauptsache gegeben wird. Auch wir Lehrer geben früher und vor Jahren Gelesenes nicht so eingehend wieder, als heute Gelesenes; aber die Hauptsache soll bekannt sein auch nach Jahresfrist noch, sonst hat die Lesestoffbehandlung nichts getaugt. Von anderen Sprachstoffen werden Inhaltsangaben und Uebersichten in Kürze gegeben. Von schwierigen Stellen, z. B. in Gedichten, denen eingehendere Erklärung gewidmet worden ist, sollen die Kinder kurz ihr Verständnis darlegen. Endlich kommt Vortrag der Memorirstoffe, einzeln wie im Chor; denn auch das Chorsprechen ist, wenn gut ausgeführt, eine Leistung, die den Sachkundigen wie das größere Publicum bei Prüfungen wahrhaft ergetzt und erfreut. Im ganzen müßte es sonderbar zugehen, wenn man nicht mit Vorführungen aus der im Sprachunterrichte geleisteten Arbeit an einer einzigen Classe leichter eine Stunde als eine halbe Stunde Prüfungszeit ausfüllen könnte, so zahlreich sind die Uebungen, die sich zur Ausführung in der Prüfung eignen.

b) Wir kommen nun zu den schriftlichen Uebungen, die dem Sprachunterrichte der Mittel- und Oberstufe angehören. Dieselben bezwecken einerseits möglichste Richtigkeit der schriftlichen Darstellung, sowohl in orthographischer als in grammatischer Hinsicht, andererseits sollen sie einige Gewandtheit in stilistischer Beziehung erzielen.

Die Uebungen im Schreiben haben zwei Seiten, von denen nur die eine den Sprachunterricht angeht, die andere ist die kalligraphische. Erinnert sei aber hier, daß neben dem Sprachunterricht die Pflege des Schönschreibens wenigstens bis zum 14. Jahre durch die ganze Schulzeit hindurchgeht. Sie wird auch auf den Oberstufen von städtischen Schulen, sofern dieselben die bezeichnete Altersstufe nicht überschreiten, nicht ohne Schaden entbehrt; ist ja doch der Klage über schlechte Hand-

schriften in der Welt allezeit genug. Und dies rührt bald von Mangel an Uebung her, bald vom Gegentheil, nämlich davon, daß in den Schulen das Schreiben außer den Schönschreibstunden nicht in genügende Zucht genommen wird. Denn es kommt zuweilen vor, daß ein und derselbe Mensch wohl schöne Buchstabenformen kennt und auch wirklich schreiben oder besser gesagt malen kann, daß er aber daneben in schnell gefertigten Schriftsätzen oder in flüchtigen Notizen eine ebenso häßliche als unleserliche Hand schreibt. Hier muß, soll Hülfe geschafft werden, zweierlei zusammenwirken. Einmal muß der kalligraphische Unterricht auf der Mittel- und Oberstufe beide Schreibalphabete in genetischer Folge noch einmal durcharbeiten und sehr fleißig und sorgfältig einüben. Auch ist dies der Zeitpunct, wo man gut thut, die breitere, kürzere und derbere Handschrift, die sich für die Unterstufe mehr empfiehlt (1: 3: 5), in die höhere, längere und fließendere Geschäftshand der Oberstufe (1: 4: 7) überzuführen. Es ist gerathener, zu diesem Zwecke im Stundenplane besondere Stunden auszuwerfen und einen eigenen Lehrgang einzurichten, als sich darauf zu verlassen, daß die weitere Uebung ohnehin gute Handschriften erzielt und daß alles, was in der Schule geschrieben wird, sorgfältig und gut geschrieben werden — soll. Für diesen Lehrgang würde der Verfasser, ohne dem Artikel Schreiben vorgreifen zu wollen, auch häufiges Taktschreiben anempfehlen und insbesondere rathen, im weiteren Verlauf des Schönschreibunterrichts der Oberstufe ganz besonders darauf Bedacht zu nehmen, daß die kalligraphischen Schriftzüge auch wirklich in einen schnelleren Fluß gebracht und in eine fließende, gefällige, saubere und leserliche Geschäftshand umgewandelt werden. Im übrigen haben die sprachunterrichtliche und die kalligraphische Seite der Schreibübungen unter sich, was auch nicht anders sein darf, viele Berührungen, von denen die wichtigsten im weiteren Verlaufe noch werden erwähnt werden.

Sofern die schriftlichen Uebungen dem Sprachunterrichte angehören, haben sie die schon bei der Unterstufe bezeichnete Abstufung in Abschreiben und Aufschreiben, letzteres in unfreies und immer freieres Aufschreiben gegliedert, auch auf der Mittel- und Oberstufe. Nur ist die Abstufung mit diesen zwei oder drei Absätzen bei weitem nicht erschöpft, sondern sie gestaltet sich noch bedeutend vielgliedriger und mannigfaltiger vom eigentlichen einfachsten Abschreiben anfangend bis hin zum eigentlich freien Aufsatze.

Was zunächst das einfache Abschreiben betrifft, so bleibt dasselbe ein für allemal das Hauptmittel, durch welches die Kinder orthographisch schreiben lernen, indem sie sich die Wortbilder einprägen. Es läßt, außer im Umfange der Aufgaben, in sich selbst eine bedeutendere Abstufung nicht zu. Das Abschreiben von Schrift oder von Druck macht hier keinen Unterschied mehr; doch ist es für Kinder der Mittelstufe nicht ganz gleichgültig, ob von lateinischen oder deutschen Lettern und ob in lateinische oder deutsche Schreibschrift oder umgekehrt abgeschrieben wird. Hört man aber die zahlreichen und lauten Klagen über Mängel in der Orthographie selbst auf den obersten Stufen städtischer Volksschulen und selbst bis in das höhere und gelehrte Schulwesen hinein, so giebt es darauf nur die Antwort: es hat eben an hinreichend vielen und hinreichend genauen Uebungen im Abschreiben gefehlt. Die Aufgabe, Lesestoff auf das genaueste abzuschreiben, auch in Betreff der Zeichensetzung, muß eben, so lange jene Mängel in der Schule vorhanden sind und um ihnen mit Sicherheit vorzubeugen, eine täglich oder doch sehr häufig wiederkehrende sein. Sie ist allerdings weder geistreich, noch führt sie zu glänzenden Productionen in Prüfungen und Schaustellungen, aber sie ist nothwendig, und davon läßt sich nichts abmarkten. Es wird nicht überall gern gehört, aber es muß darum nur um destomehr betont werden: Abschriften aus dem Lesebuche in ein Heft, sauber und sorgfältig und zwar mindestens wöchentlich zweimal eine Quartseite Schrift, sind auf der Mittelstufe keiner städtischen Bürgerschule, keiner Töchter- und Mittelschule zu entbehren; und die einfachste Dorfschule bedarf ihrer ebenso, nur daß man hier aus Ersparnisrücksichten meist nur die Schiefertafel anwendet. Und wo die Oberstufen noch orthographische Schwächen zeigen, da hilft nach aller Erfahrung der sogenannte orthographische Regelunterricht sehr wenig, und Dictate helfen noch weniger; es muß auch hier zu dem Mittel der Abschriften gegriffen werden. Unser ganzes Lesen und Schreiben beruht mehrentheils auf eingeprägten Wortbildern; sie fließen uns beim

Schreiben wie von selbst aus der Feder, wir stutzen erst, wenn wir etwas daran versahen, und fließend, ja fliegend läuft Zunge und Blick über das Bekannte, ja das Auge des Geübten läuft schräg in der Diagonale über die Seite und weiß ungefähr, was darauf steht; nur an unbekannten Wortbildern stocken wir mit Zunge und Auge, nur bei ihnen sehen wir die einzelnen Buchstaben an und setzen die Laute zum Aussprechen zusammen. Und daher giebt es auch nur zwei Mittel, Fertigkeit im Schreiben und zwar im Richtigschreiben zu erwerben, das Lesen und das Abschreiben. Freilich hat die nachträgliche Einführung von Abschriften auf der Oberstufe auch ihre Bedenken und Schwierigkeiten, wo sie auf der Mittelstufe versäumt worden ist. Denn die Zeit, wo dem Kinde auch das mehr mechanische Thun noch Befriedigung gewährt, ist wenigstens bei geistig regsameren Kindern mit der Mittelstufe bereits vorüber. Aber das ist eben nur ein Grund mehr, zur rechten Zeit auf der Mittelstufe schon das Nöthige zu thun. Im übrigen erwächst aus solchen Abschreibungen keineswegs eine so große Correcturarbeit, als mancher wohl denken möchte. Die Abschriften auf der Schiefertafel in niederen Schulen corrigiren sich die Kinder sehr gut gegenseitig. Jedes Kind tauscht seine Tafel mit der des Nachbars und vergleicht dessen Abschrift mit dem Lesebuche, wobei es die gemachten Fehler unterstreicht. Die Kinder thun dies gern und führen es meist sehr sorgfältig aus. Darauf geht jede Tafel an ihren Eigenthümer zurück, der nun die Fehler nach dem Lesebuche verbessert. Der Lehrer darf nur bei einzelnen Kindern nachsehen, namentlich bei solchen, denen er Nachläßigkeit zutraut. Aehnlich läßt sich die Sache auch da einrichten, wo die Abschriften mit Tinte und Feder in Hefte geschrieben werden. Wo aber der Lehrer die Correctur selbst vollzieht, da hat er keineswegs nöthig, jedesmal alle Abschriften durchzusehen. Er liest in unregelmäßigem Wechsel von jeder Arbeit nur einige Hefte, natürlich auch hier besonders solche von unzuverläßigen Kindern. Die andern sieht er an, ob sie sauber sind, und schreibt ein „Gesehen" darunter. Die Fehler verbessert er keineswegs, sondern er unterstreicht sie bloß, und die Kinder verbessern sie nach dem Lesebuche. Auf diese Weise kann man bei einiger Uebung wohl 50 Hefte in einer Stunde, ja in einer halben Stunde abthun und doch alles nöthige dabei wirklich ausführen.

Auf diesem Grunde erbaut sich das Aufschreiben und namentlich die Correctheit des Schreibens. Auch die Aufschreibungen beginnen schon auf der Unterstufe und gehen von vornherein neben den Abschreibübungen her, bis diese zuletzt aufhören und jene allein übrig bleiben; sie werden während dieser langen Zeit immer freier und freier, bis sie sich im Aufsatze vollenden, den sie von lange her in vielen Abstufungen vorbereitet haben. Die Abstufungen der Aufschreibübungen beruhen einerseits darauf, ob das Kind den Stoff wörtlich inne hat, den es aufschreibt, und andererseits darauf, ob es denselben vorher geschrieben oder gedruckt gesehen hat oder nicht. Das Einfachste geschieht da, wo die Kinder einen Memorirstoff, sei es nun ein Gedicht des Lesebuchs, ein Kirchenlied, einen Bibelspruch, ein Katechismusstück oder dgl. sich aus Druck oder Schrift wörtlich angeeignet haben und es nun wörtlich genau mit Hülfe einer Reproduction der angeschauten Wortbilder aus der Erinnerung niederschreiben. Schwieriger wird die Sache einerseits, wo der Wortlaut nicht feststeht, andererseits wo das Kind das Niederzuschreibende zuvor nicht gesehen hat. Vielfach eignen sich zu Schreibübungen die bei der Lesestoffbehandlung entstehenden kurzen Inhaltsangaben. Dieselben enthalten meist nur Wörter, deren Gestalt im Buche zu sehen war, aber Satzform und Ausdruck sind doch, wenn auch eingeprägt, meist etwas freier, als wenn Auswendiggelerntes aufgeschrieben wird. Auch Wiedergabe des Lesestoffs in verkürzter Form ist eine ähnliche Aufgabe. Endlich aber ergiebt aller Unterricht ohne Ausnahme als Resultat gewiße Sätze und Zusammenfassungen, die sich zu Niederschriften für die Kinder eignen. Aus dem freien mündlichen Unterrichte entstanden, werden sie festgestellt und zusammenfassend wiedergegeben, ohne daß das Kind dabei Schrift oder Druck gesehen hat. So ein lehrhafter Gedanke aus dem biblischen Geschichtspensum oder aus dem eben behandelten Katechismusstücke, eine Regel im Grammatischen, eine sachliche Belehrung im Rechenunterricht oder eine Rechenregel, eine Beschreibung im Naturkundlichen oder Geographischen, eine Anekdote oder eine Uebersicht im Geschichtlichen, eine Beschreibung eines Apparats oder eines Experiments in der Physik u. s. w. Meist ist es auch in sachlicher Beziehung sehr

erwünscht, dergleichen Dinge schriftlich zu fixiren, was immer noch mehr klärt und befestigt, als bloß mündliches Wiedergeben. Hier aber interessirt uns nur die sprachliche Uebung. Und da ist es von hohem Werth, daß nach der alten und bewährten lateinischen Regel kein Tag ohne Zeile, d. h. ohne eine schriftliche Uebung sei. Es ist ein Vorzug der einclassigen Schule, daß sie ohne Unterlaß dazu nöthigt, während eine Abtheilung directen mündlichen Unterricht empfängt, die andern schriftlich zu beschäftigen. Das ist ein Wechsel und eine Uebung, die leicht und oft zu kurz kommt über dem vielen Reden, namentlich bei jungen Lehrern, die ihre Lunge noch nicht schonen gelernt haben, und die das Wesen des Unterrichts im vielen Lehren suchen, anstatt darin, daß die Kinder zu reichlicher Thätigkeit und Selbstbethätigung angeleitet und angehalten werden. Ganz besonders auf der Mittelstufe, deren Kinder ihres Alters halber noch eines reichlicheren Wechsels bedürfen und eigentlich mit keiner Sache eine ganze Stunde lang beschäftigt werden sollten, müßten in einer jeden Sprachstunde 15 bis 20 Minuten zu einer schriftlichen Uebung benutzt werden. Erinnert sei hierbei auch noch, daß bei solchen Uebungen, je freier sie sind, desto mehr alle unbekannten Wörter vom Lehrer an die Tafel geschrieben, alle weniger bekannten Wortbilder durch Buchstabiren im Gedächtnisse der Kinder aufgefrischt werden müßen. Fehler verhüten ist ja stets besser als sie verbessern; und dies gilt noch ganz insbesondere von Schreibfehlern, die sich eben dadurch einprägen, daß sie geschrieben und gesehen werden.

Es leuchtet wohl von selbst ein, wie nahe an die eben beschriebenen Uebungen der Aufsatz angrenzt, ja daß er mit und in ihnen eigentlich schon gegeben ist, und daß er durch alle Aufschreibübungen von lange her vorbereitet wird. Eine feste Grenze zwischen ihm und den letztbesprochenen Aufschreibübungen zu ziehen, ist nicht möglich; gewöhnlich findet man den Hauptunterschied in Aeußerlichkeiten und namentlich darin, daß die Uebungen des bloßen Aufschreibens meist nur für den Ort und den Augenblick abgefaßt werden, während man den Aufsatz in doppelter Niederschrift erst im Unreinen anfertigt und dann, nachdem er einer bessernden Durcharbeitung unterzogen worden ist, in die Reinschrift bringt. Daß dies aber ein wesentlicher Unterschied nicht ist, liegt wohl auf der Hand.

Der Aufsatz pflegt bei jüngeren und weniger geübten Lehrern für eine Qual zu gelten. Einmal bringt er die niemandem willkommenen Correcturen, und sodann ist alle acht oder vierzehn Tage die fatale Frage da: was stelle ich nun für ein Thema? wo nehme ich nun wieder den Aufsatz her? Es ist nicht zu leugnen, daß diese Frage zu Zeiten wirkliches Kopfzerbrechen machen kann. Sie macht es namentlich da, wo bei herrschendem Fachsystem der Sprachunterricht unbekümmert um die anderen Fächer als Einspänner wie mit Scheuklappen seinen eigenen Weg trabt, ohne um sich zu sehen, was sonst neben ihm in der Welt passirt. Das ist nun zwar nicht richtig; denn die stilistische Fertigkeit wird ja doch nicht etwa allein zu dem Zwecke erworben, um Aufgaben aus dem Gebiete des Sprachstoffs und Sprachunterrichts zu lösen. Vielmehr stellt den meisten Menschen gerade solche Aufgaben das Leben niemals, sondern es stellt meist sehr realistische Aufgaben; warum sollten wir nicht auch in der Schule aus allerlei Realstoffen Aufgaben für den Aufsatz entlehnen? Ja der Gedanke ist gar nicht so übel, daß abwechselnd aus allen Fächern des Lehrplans und beziehungsweise von allen Fachlehrern nach einander Aufsatzthemen gestellt und von den Schülern bearbeitet werden. Der Aufsatz, der in manchen Schulen sich in einer sehr ätherischen Sphäre zu halten beliebt, würde dabei sich mehr mit den realen Dingen des Lebens befassen lernen, für deren Behandlung doch die stilistische Fertigkeit wohl eigentlich erworben wird. Und nebenbei gesagt, würden auf diese Weise manche thörichten und verkehrten Aufgaben vermieden werden, von denen einige lächerliche Beispiele in aller Lehrer Munde sind. Aber man kann auch mit der Wahrheit behaupten, daß ein verständig betriebener Sprachunterricht völlig im Stande sein muß und auch wirklich ist, alle acht Tage ein gutes und brauchbares Thema für einen Aufsatz aus sich allein heraus zu liefern. Indessen ist die beregte Noth denn doch erfahrungsmäßig vorhanden, und deshalb mögen einige ausführlichere Bemerkungen über die Fundgruben der Aufsatzthemen hier eine Stelle finden.

Zunächst also ergiebt der Sprachunterricht selbst, namentlich sofern er sich auf das Lesebuch bezieht, eine reiche Fülle von Aufgaben, die sich zum Aufsatz eignen. Für die Mittelstufe ist schon die Aufgabe, eine kleine Lesebuchgeschichte ohne Hülfe des Lesebuchs schriftlich frei wiederzuerzählen, eine hinreichende Beschäftigung. Im weiteren Fortgange kann man verlangen, daß eine längere Erzählung zweckmäßig gekürzt, oder daß eine kürzere ausmalend erweitert wird. Erzählende Gedichte in Prosa wiedergeben zu lassen, ist eine altbewährte gute Uebung, und von einer gut geschulten Oberclasse kann man auch verlangen, daß dabei die vom Lehrer gegebene Erklärung geschickt mit eingeflochten und die Grundgedanken hervorgehoben werden. Weiter kommt dann das weite Gebiet der Nachbildungen mit mehr oder weniger bedeutenden Veränderungen an Form und Inhalt. Mit geringer Anleitung bringt man eine Classe dahin, zu einer gelesenen Geschichte oder Fabel eine ähnliche zu erfinden, nach der Anlage einer gelesenen Beschreibung einen ähnlichen Gegenstand zu beschreiben, eine Geschichte, die vom Standpuncte der einen unter den handelnden Personen erzählt ist, vom Standpuncte und aus der Seele einer andern betheiligten Person zu erzählen u. dgl. Ferner sind die bei der Behandlung des Lesestoffs aufgestellten Inhaltsangaben und Gedankengänge zweckmäßige Gegenstände zu Aufgaben für den Aufsatz; Vergleichungen von ähnlichen Lesestoffen unter einander sind bei manchen Lehrern recht beliebt; einzelne Gedanken aus dem Lesestoffe, die dessen werth sind, können ausführlicher dargelegt, mit Beispielen illustrirt und bewiesen werden. In dieser Beziehung ist ganz besonders das Sprüchwort, der Sinnspruch und überhaupt alle Spruchdichtung eine wahre Fundgrube von Aufsatzthemen. Mehr noch als die Sentenz ist hier das Sprüchwort zu empfehlen mit seiner körnigen und vielfach in Bilder gekleideten Weisheit; von der Bilderklärung ausgehend entwickelt man den Grundgedanken, bringt ihn zu bestimmtem Ausdrucke in unbildlicher Fassung, erläutert ihn durch Beispiele und Anwendungen, und der Aufsatz ist fertig. Daß auch der grammatische Unterricht in besser organisirten Schulen Aufsatzthemen hergiebt, sei hier nur erwähnt; freilich muß der voraufgegangene Unterricht ein guter und gewandter gewesen sein, wenn solche Aufgaben gelingen sollen. Aber das gilt ein für allemal bei allen Themen, daß nur die lebendig und interessant gewordene Sache Sprache schafft; haben wir das Interesse der Kinder für eine Sache gewonnen, so fließt auch der Stoff herzu, und der Aufsatz gelingt, Lehrer und Kindern eine Freude. Ist solches Leben nicht erzeugt, so kauen die Kinder an der Feder und kauen doch nichts heraus; der Aufsatz mislingt eben. Er hängt im tiefen Grunde an denselben Lebenswurzeln, wie die ganze Thätigkeit und Arbeit der Schule, und wird von denselben verborgenen Quellen genährt: nur „Lust und Liebe sind die Fittige zu großen Thaten" nicht nur, sondern auch zu guten Aufsätzen. Auch die literargeschichtlichen Biographien geben gute Aufsätze, und ebenso kann man im Aufsatze zusammenstellen lassen, was die Classe über Versmaß, Strophenbau, Reim und Reimfolge, über die Gattungen der Dichtung, über Alliteration und Assonanz, über einige der wichtigsten Redefiguren, über Bedeutung und Geschichte einzelner Wörter, über Ablaut und Umlaut gelernt hat u. s. w. Und selbst hiermit ist die Fülle der Themen noch lange nicht erschöpft, die sich ein guter und umsichtiger Sprachunterricht selbst beschafft. Vor allem sind schließlich noch die Anschauungsbilder zu erwähnen. Hat eine Schule solche, und haben die Kinder sie auf der Unterstufe gebraucht, so begrüßen sie dieselben, falls sie ihnen nicht durch schlechten Unterricht sind verleidet worden, auf der Oberstufe mit Freuden als alte Bekannte. Rasch knüpft sich ein Gespräch an, das das Bild überblickt oder eine einzelne Gruppe desselben eingehender behandelt, und der Stoff bedarf nur einer leichten Anordnung, um zum Aufsatze vorbereitet zu sein. Die Kinder freuen sich, wenn sie dabei inne werden, daß sie jetzt mit der altbekannten Sache doch noch ganz anderes anzufangen gelernt haben, als vor 4 oder 5 Jahren. Ebenso aber kann man andere noch nicht bekannte Gruppenbilder zum Zwecke des Aufsatzes vorlegen und behandeln lassen. Die ungewohnte Sache zieht die Kinder an, und sie empfiehlt sich für die Verlegenheitsfälle, die doch zeitweise einmal eintreten, ganz besonders. — Fürwahr, der Sprachunterricht ist, wenn er nur einigermaßen richtig betrieben wird, in sich selbst so reich, daß er es gar nicht nöthig hätte, bei anderen Fächern Anleihen zu machen, um seinen Bedarf

an Aufsatzthemen zu bestreiten. Aber es ist sachlich nothwendig, daß er auch andere Fächer mit seinen schriftlichen Uebungen berücksichtigt. Denn die Schüler sollen im praktischen Leben nicht Lesestücke umschreiben oder verwandeln, nicht Sprüchwörter erklären oder Biographien von Classikern aufsetzen u. dgl., sondern sie sollen für den Bedarf des Lebens und über die realen Dinge schreiben. Und darum müßen auch andere Aufgaben Platz finden, die denen gleichen, welche das Leben stellt, und die die factischen Verhältnisse in der Welt berücksichtigen. Solche Aufgaben sind zunächst die aus dem Realunterricht, die zum Theil oben schon beispielsweise erwähnt wurden. Ueberall da, wo der Realunterricht sich zu besonderem Leben und regerem Interesse erhoben hat, da können auch Aufsatzthemen entnommen werden. Man kann historische Ereignisse erzählen, historische Personen charakterisiren oder vergleichen, Anekdoten wiedergeben lassen, die der Geschichtsunterricht mitgetheilt oder behandelt hat. Man kann Naturkörper beschreiben lassen, die im Unterrichte besprochen sind; Erzählungen aus dem Thierleben, physikalische Experimente oder Apparate, technische Vorgänge sind Themen für den Aufsatz. Aus dem geographischen Unterricht können Schilderungen von Gegenden, Wohnplätzen, Verkehrsstraßen, von Seewesen und Industriezweigen, von Volkssitten und Trachten u. s. w. zu Aufsätzen dienen. Auch bringt man wohl Stoffe ausdrücklich nur zum Behufe des Aufsatzes in den Unterricht, die sonst keine Erwähnung finden würden; und umgekehrt ist dann wieder der Aufsatz eine Gelegenheit, Dinge zu lehren, die sonst keinen rechten Platz haben, aber einen solchen, sei es überhaupt, sei es gelegentlich, verdienen. Hier gilt nur die Beschränkung, daß solche Stoffe nicht eine eingehendere sachliche Belehrung erfordern dürfen; denn selbstverständlich darf die Aufsatzstunde nicht zur realistischen Lehrstunde werden; man darf nicht zwei oder drei Stunden lang Sachliches lehren, um dann einen Aufsatz daraus zu machen. Auch bei diesen Stoffen finden sich solche, die denen gleichen, die im Sprachunterrichte sonst behandelt zu werden pflegen. In allen Schulen pflegt man zum Behufe des Aufsatzes kurze Geschichten vorzuerzählen, um sie nacherzählen und dann niederschreiben zu lassen. Auch Fabeln, Gedichte, Beschreibungen liest man so vor und verwendet sie ebenso. Ein gutes Lesebuch, ein anderes als das in der Schule eingeführte, ist so bei Verlegenheiten eine gute Fundgrube für Lehrer, die sich sonst einmal keine Hülfe wissen. Weiter aber sind äußere Erlebnisse oder Begebenheiten zum Aufsatze sehr geeignet, die der Schule oder dem Orte widerfahren und den Kindern bekannt sind. Wie oft fordert das Leben in Briefen und andern Schriftsätzen, daß wir Gehörtes wieder erzählen oder Erlebtes beschreiben. Hier ist der Ort für die Vorübung dazu. Die Schule, das Dorf, die Stadt haben ein Fest gefeiert, in der Nähe hat ein Manöver stattgefunden, ein Brandunglück, eine Volkszählung, ein Ausflug ist vorgefallen; es ist ein Bauwerk, ein Berg, eine Fabrik u. dgl. am Orte, der Lehrer ist mit den Kindern ausgezogen, eine Dampfmaschine, einen Hochofen, eine Gasanstalt zu besichtigen: alles das kann erzählt und beschrieben werden. Hier ist auch der Ort, die Briefform anzuwenden, die zu üben und öfter zu üben so wünschenswerth, ja nothwendig ist. Aber wie ungeschickt werden oft gerade hier die Themen gestellt! Da soll der Freund dem Freunde mittheilen, daß er die Freude gehabt hat, bei seinem Lehrer die Sumpfdotterblume kennen und beschreiben zu lernen; oder das Mädchen soll seiner Freundin schreiben, welches die verschiedenen Arten der Bindewörter sind, und was der Unwahrscheinlichkeiten, Unwahrheiten und Albernheiten mehr sind. Die deutsche Reichspost wünscht auch, daß unsere Kinder über das Adressiren der Briefe eine geordnete Anweisung erhalten, und es ist in der That sehr nothwendig, daß dies geschieht, ja daß in dieser Richtung noch viel mehr geschieht. Die Schule bedarf je nach dem Maße ihrer Organisation, die Bürgerschule mehr, die Dorfschule weniger, aber doch auch noch ganz dringlich einer Unterweisung über die im Leben am häufigsten vorkommenden Geschäftsaufsätze und Formulare. Eine Rechnung, einen Schuldschein, eine Quittung muß heute jedes Kind schreiben lernen. Für die Schulen der mittleren Stände tritt mehreres hinzu; städtische Kinder mögen einen einfachen Vertrag, einen Revers, einen Wechsel schreiben, ja vielleicht einen einfachen Anschlag mit Zeichnung und Beschreibung u. dgl. fertigen. Eine kurze erläuternde Besprechung ist dabei nöthig, die zum Theil auch im Rechenunterrichte vor sich gehen kann. Die Uebung aber kann

ebenso gut in der Schönschreibstunde geschehen. Geschäftsformulare sind gute Schreibvorlagen für die Oberstufe (die Mittelstufe soll nicht nach Vorlagen schreiben, die Oberstufe nicht zu oft), und die Abschriften davon werden dann als nutzbare Vorbilder im Schreibhefte mit ins praktische Leben genommen, wenigstens von den Kindern, die nicht mit dem Abgangstage Hefte, Bücher und Erinnerungen der Schule als eine verhaßte Last von sich werfen — und daß deren die Mehrzahl werde, dahin wird doch jeder gewissenhafte Lehrer trachten. Im übrigen sei bemerkt, daß hier eine derjenigen Stellen ist, wo die Schule leichter als an vielen andern die Anerkennung und die Zuneigung der Eltern erwerben kann. Viele Dinge, die sie im Stillen schafft und wirkt, fallen wenig in die Augen; aber Schreibfertigkeit, namentlich solche, die praktischen Zwecken dient, ist den meisten Eltern ebenso augenfällig als wohlgefällig, namentlich solchen, die in diesem Puncte selbst schwach sind und es oft schmerzlich empfinden. In manchem Hause ist das zwölfjährige Kind Briefsteller, bei manchem kleinen Handwerker der kleine Sohn Rechnungsführer; die kleine Hand ist ja überdies zur Führung der Feder noch gefügiger, als die vor Alter steif gewordene, die alltäglich den Schaufelstiel, das Ruder, den Hobel oder die Holzaxt führt. Der Schreiber dieses ist überhaupt nicht der Meinung, daß abgesehen von den Ständen, in denen die schwere Nahrungssorge regiert, die Schule bei so vielen Eltern so unbeliebt ist, als manche Lehrer zu klagen pflegen. Leistete sie nur mehr und erzöge sie nicht manchmal so verkehrt, sie genöße mehr Liebe; und Fertigkeit im Schreiben und im schriftlichen Aufsetzen ist bei den Eltern eines der beliebtesten Stücke.

Wir kommen zu der Frage, *wie denn die Aufsatzübungen äußerlich einzurichten und zu behandeln sind.* Ganz feste und weitreichende Formen und Normen lassen sich allerdings hier nicht aufstellen. Nur die Grundbestandtheile der Behandlung sind so gut wie fest, nämlich Niederschrift ins Unreine, Reinschrift und Correctur. Alles übrige aber gestaltet sich je nach der Stufe und je nach dem Stande der ganzen Schule sehr verschieden. Es mag daher ein brauchbarer Gang beschrieben werden, neben dem sich die mannigfaltigen Abweichungen anmerken lassen. Da ist zuerst die *Bildung des Aufsatzes.* Sie ist nach den sehr verschiedenen Arten der Aufgaben ebenfalls sehr verschieden. Manchmal bespricht wohl ein geschickter Lehrer mit seiner Classe einen Lesestoff, eine Gedankenreihe, einen realistischen Gegenstand. Und wenn das Gespräch rasch hin und wieder geht, die Augen blitzen, die Geister aufmerken und lebendig sind und doch nichts merken, so sagt er am Ende: so Kinder, das war ein passender Stoff zum Aufsatz. Nun schreibt euch das Thema auf, und dann Glückauf zur Niederschrift in der Classe oder auch zu Hause. In den meisten Fällen ähnelt die Aufsatzbildung dem entwickelnden Gespräch, und die Zusammenfassung ergiebt den Aufsatz; so z. B. beim Aufsatze über ein Sprüchwort; der Lehrer entwickelt, die Kinder antworten und fassen dann zusammen; erst ältere und befähigtere, dann schwächere Kinder fassen zusammen und geben wieder, und dann heißt es: nun schreibt das auf zu morgen. In andern Fällen bedarf ein anderweit bearbeiteter Lehrstoff einer neuen Durcharbeitung und Anordnung, eines Ueberblicks oder einer Nachhülfe. Oder ein allen bekannter Stoff, ein Erlebnis, eine gehabte Anschauung wird entwickelt, geordnet und zusammengefaßt. Häufig ist es von großem Nutzen, das Gerippe der Disposition an die Wandtafel zu schreiben. Aber mit den *sogenannten „ganz freien Aufsätzen,“* bei denen der Lehrer nur das ganz nagelneue und nie vorher berührte Thema stellt und dann den Kindern überläßt, sich den Stoff selbst zu sammeln, zu ordnen und zu gestalten, bei denen die Kinder ganz und gar „ihre eigenen Gedanken“ aufschreiben sollen, mit diesen Kunststücken, mit denen sich manche eitle Lehrer sehr viel wissen, ist es nach des Verfassers tief begründeter Ueberzeugung in der Volksschule durchaus nichts. Der Verfasser ist der Meinung, daß junge Leute bis zum zwanzigsten Jahre eigentlich „eigene“ Gedanken nur ausnahmsweise haben; ja selbst bei uns Aelteren ist die Frage über das geistige Eigenthum an unsern Gedanken, diesen Ausdruck im strengeren Sinne genommen, sehr schwer zu entscheiden. Er bestreitet im übrigen nicht, daß ein junger Mensch zwischen 15 und 20 Jahren schon soviel Gedankenstoff sich erworben und zu eigen gemacht haben kann, daß man ihn durch ein geschickt gestelltes Thema wohl veranlassen darf, aus seinen Vorräthen alles zur Sache gehörige selbständig zu

sammeln und darzustellen. Er glaubt aber, daß selbst auf unsern höheren Schulen mit solchen ganz unvermittelt gestellten Themen viel gefehlt, viel Schaden, Verlegenheit und Entmuthigung angerichtet und viel Phrasendrescherei groß gezogen wird. Für unsere Elementarschulen aber, soweit sie mit dem 14. Lebensjahre abschließen, hält er jene Art, ohne voraufgegangene Besprechung, Sammlung und Gestaltung des Stoffes sogenannte freie Aufsätze zu fordern, für ganz verfehlt und sehr schädlich. Man sehe nur die erschreckten Gesichter, wenn eine solche Aufgabe gestellt wird, die die Kräfte übersteigt, man sehe nur die Scheu vor dem Anfangen, man höre die Seufzer, man sehe die Thränen, wenn sich kein Anfang und kein Fortgang finden will. Selbst auf die Eltern erstreckt sich die Qual; sie werden um Nachhülfe angegangen und stehen dann vor der Frage, ob sie weiter zusehen sollen, wie sich das Kind unnütz quält, oder ob sie wider Recht und Gewissen nachhelfen sollen. Furcht und Angst, Schelten und Tadel, Schulstrafen und Schläge sind dann das traurige Finale des Schauspiels, das mit einer unberechtigten und fehlerhaften Forderung des Lehrers anfieng. — Was nun die erste Niederschrift des Aufsatzes ins Unreine betrifft, der übrigens auf niederen Schulstufen auch noch Buchstabiren seltener Wörter vorangehen muß, so kann dasselbe sowohl zu Hause als in der Schule geschehen. In Armenschulen und in manchen Landschulen wird man nothgebrungen das letztere wählen müßen, weil die Kinder vielfach zu Hause keine Zeit oder doch keine Ruhe oder kein sauberes Plätzchen zum Arbeiten haben. Besser man opfert von der freilich kostbaren Schulzeit, als daß man fordert, was nicht zu erreichen ist, und straft, was ohne Schuld der Kinder unerfüllt geblieben ist. In allen andern Fällen ist die Ausarbeitung im Unreinen häusliche Aufgabe. Sie geschieht bei sehr armen Kindern auch wohl nur auf die Schiefertafel, sonst in ein Tagebuch oder anderes Heft von geringem Papier. Doch ist damit keineswegs ein Schmutzbuch mit sudeliger Schrift gemeint. Vielmehr soll auch die erste Niederschrift sauber, weitläufig geschrieben und leserlich sein. Unsaubere und undeutlich geschriebene Concepte erschweren die Durchbesserung und geben niemals gute Aufsätze. Viele Fehler in der Reinschrift entstehen lediglich aus unleserlichen Brouillons. — Nun erübrigt die Reinschrift und die Correctur, die Aufeinanderfolge beider aber kann verschieden angeordnet werden. Nach dem Concepte beliebig und sogleich die Reinschrift anzufertigen, kann nur den oberen Classen von Schulen zugelassen werden, die das 14. Lebensjahr überschreiten. Und selbst hier ist es nicht räthlich. Denn eine große Anzahl träger Schüler verschiebt alsdann die Anfertigung des Aufsatzes bis kurz vor den Tag der Abgabe. Dann wird Concept und Reinschrift schnell hintereinander, oft zum Theil oder überhaupt gar kein Concept angefertigt, und dabei geht eine Hauptsache verloren, das ist die Zwischenzeit zwischen erster Niederschrift und Reinschrift, die Zeit des Nachbesserns, Zusetzens und Ausstreichens, die Zeit, in der der Aufsatz nachreift, in der er dem Verfasser fremder und objectiver wird, was für ein gedeihliches Nachbessern durchaus erforderlich ist. Selbst bei den ältesten Schülern und selbst bei vierwöchentlicher Aufsatzperiode thut man deshalb gut, sich acht Tage vor dem Fälligkeitstermin das Concept vorlegen und vorlesen zu lassen; es ist dies selbst für die Fleißigsten und Besten eine sehr heilsame Zucht. In der Volksschule, wo die regelmäßige Wiederkehr des Aufsatzes selten in längeren Fristen als in acht bis vierzehn Tagen geschieht, ist dies durchaus Regel, ja man thut gut, es wenige Tage nach Stellung der Aufgabe zu verlangen. Von langsamem Sammeln und Reifen der Gedanken ist hier noch nicht sehr die Rede, sondern nur von Aufschreiben dessen, was in promptu ist, und das wird mit der Zeit nicht besser. Diese Niederschriften also läßt man sich vorlesen, von dem einen Schüler dieses, von dem andern jenes Stück, und vollzieht dabei die erste Correctur, die sich in den Anfängen der Aufsatzübungen oft sehr umfangreich, gegen das Ende der Schulzeit in günstigeren Fällen sehr kurz gestaltet. Auf der Mittelstufe handelt es sich dabei vorwiegend um orthographische und grammatische Fehler, auf der Oberstufe um Mängel des Stils, der Darstellung und Anordnung. Dort thut man häufig gut, den Aufsatz eines der schwächeren Schüler in die Hand zu nehmen und Satz für Satz, Wort für Wort und Fehler für Fehler mit der ganzen Classe durchzugehen, durchzusprechen und durchzubessern. Dabei kann man, weil die Aufsätze untereinander noch sehr ähnlich und oft gleichlautend sind, auch die andern Kinder ein jedes

seine Fehler nachbessern lassen, und man hat die Gewißheit, wenigstens die meisten Fehler berührt und getilgt zu haben. Auf den oberen Stufen haben die groben Fehler nachgelassen. Hier liegt der Zweck des Vorlesens mehr darin, daß ein Kind hört, wie das andere sein Thema aufgefaßt und angefaßt hat, daß es von andern lernt und Vergessenes merkt und nachträgt, und daß der Lehrer sieht, wo sich Mängel des Verständnisses eingeschlichen haben, die vor der Reinschrift noch zu bessern sind. Oft wird man hier inne, daß einzelne oder alle einzelne Theile oder das Ganze falsch aufgefaßt oder schief angefaßt haben. Man sagt dem einen: das hast du vergessen, und dem andern: dieser Absatz taugt nicht und muß so und so verändert werden. Zuweilen sieht man auch, daß der ganze Aufsatz bei allen wesentlich mislungen ist. Ein verständiger Lehrer tobt und schilt dann nicht, er fragt sich vielmehr, ob er es selbst versehen hat, oder welche ungünstigen äußeren Umstände auf die Classe hindernd eingewirkt haben, oder ob etwa das Thema selbst nichts taugte. Er entwickelt dann entweder von neuem und läßt noch einmal ausarbeiten, oder er verzichtet ganz auf die Reinschrift und stellt eine andere Aufgabe, was oft noch rathsamer ist als jenes. — Nun folgt die R e i n s c h r i f t. Besondere Anforderungen vom Stande des Sprachunterrichts sind an diese nicht zu stellen, sondern nur die allgemein pädagogischen und didaktischen: saubere Hefte, gute sorgfältige Schrift, Vermerk des Tages der Aufgabe und der Abgabe, geordnete Numerirung der Aufsätze, pünctliche Abgabe u. s. w. — Diese Hefte nun erhält der Lehrer zur z w e i t e n C o r r e c t u r u n d B e u r t h e i l u n g, die er nicht in der Schule, sondern bei sich zu Hause vollzieht. Das ist nun eine vielberufene leidige Plage, und laut ist die Klage, daß es so wenig Nutzen bringt. Trotzdem wird es, solange bis man etwa Maschinen für diese Arbeit erfindet, jedenfalls nothwendig bleiben, und man muß einstweilen nur bedacht sein, die Mühe möglichst zu verringern, dabei das Nöthige doch zu thun und die Ausführung möglichst fruchtbringend zu gestalten. Um die Mühe möglichst zu verringern, die allerdings bei fehlerhaften und schlechten Arbeiten nicht gering ist, ist sorgfältige Handhabung der ersten Correctur vor der ganzen Classe das einzige und, wie leicht einleuchtet, auch das einzig erfolgreiche Mittel. Sie kann in fünfzig Arbeiten leicht fünfhundert Fehler, Verstöße, schiefe Anfassungen und damit viel rothe Tinte ersparen. Außerdem aber gehört dazu, daß die Classe zu großer Sorgfalt in allen schriftlichen Arbeiten angehalten wird. Nun aber kommt in der That das üble Muß, so viele Aufsätze und noch dazu Schulkinderaufsätze und überdies vierzig bis fünfzigmal ein und dasselbe durchzulesen, durchzubessern und mit einem beurtheilenden Vermerk zu versehen. Dieser Vermerk kann in kurzen Prädicaten nach Art der Zeugnisse oder auch in Ziffern bestehen, und es sind ihm in Abkürzung das Datum der Correctur und der Name des Corrigirenden hinzuzufügen. Regel ist hierbei, sowenig als möglich wirklich zu verbessern, das meiste nur mit der bunten Dinte anzustreichen. Hierbei ist es sehr dienlich, 4 bis 7 verschiedene Zeichen zu gebrauchen, an denen die Kinder sofort ersehen, ob der Lehrer einen Fehler gegen die Orthographie oder gegen die Grammatik oder gegen die Interpunctionsregeln, einen fehlerhaft gebauten Satz, ein fehlendes Wort oder einen schlechten Ausdruck u. dgl. hat anmerken wollen. So werden die Hefte den Kindern zurückgegeben und bei der Rückgabe das Nöthige mündlich vermerkt. Dies ist wieder eine Stelle, wo manche Lehrer aus Trägheit und andere aus Ungeschick viel edle Schulzeit todtschlagen. Einzeln wird jedem Kinde sein Urtheil verkündet, das es in seinem Buche ebenso deutlich lesen könnte, oft noch verziert mit viel unpädagogischem Lobes- oder Tadelsgeschwätz; und dann wird Fehler auf Fehler mit ihm durchgegangen, während die ganze übrige Classe eine, auch zwei Stunden lang unbetheiligt dasitzt. Hier ist nur das Gegentheil richtig: es wird vor der Classe nur das zur Sprache gebracht, was eben für die Classe Interesse und Nutzen hat, also Fehler, die von vielen gemacht sind, und solche, von deren Besprechung alle etwas lernen können. Und diese Fehler muß sich der Lehrer bei der Correctur schon merken, indem er sie sich entweder auf ein Blatt notirt oder in den Heften durch ein besonderes Zeichen kenntlich macht. Das giebt eine wirkliche fruchtbare Besprechung bei der Aufsatzrückgabe, und man kann in einer halben Stunde die sämmtlichen Hefte abfertigen. Es giebt überhaupt beim Aufsatz wie in allen Unterrichtsfächern eine Anzahl recht nothwendiger Belehrungen, die man in kein System

einfangen kann, und die man auf solche Weise gelegentlich beibringt. — Daß der Schüler die gemachten und angestrichenen Fehler unter dem Aufsatze verbessert, ist eine alte Uebung, gegen die sich nichts einwenden läßt, wenn sie verständig gehandhabt wird. Anzumerken aber ist einerseits, daß sie nicht als Strafe erscheinen soll; und dies ist der Fall, wenn der Schüler für das falsch geschriebene Wort das richtige ungebührlich oft, zehn oder hundertmal, aufschreiben muß. Fehler soll man bessern, noch besser sie verhüten, aber man soll sie nicht bestrafen. Im allgemeinen ist es ja ganz verständig, daß der Schüler, der z. B. „stürtzte" geschrieben hat, sich das richtige Wortbild „stürzte" durch fünfmaliges Schreiben fester einprägt. Sinnlos aber ist es, wenn er „Waise," „Saite" oder „daß" wiederholt schreiben muß, weil er an falscher Stelle „Weise," „Seite" und „das" geschrieben hatte. Denn hier sind ja doch beide Wortschreibungen richtig, nur jede an ihrer Stelle; es hat also hier das Abschreiben nur Sinn, wenn der Zusammenhang wenigstens soweit mit abgeschrieben wird, als nöthig ist, um den Sinn des Wortes klar zu legen. Andernfalls muß das Abschreiben auf solche Fehler beschränkt werden, in denen wirklich ein ganz falsches, d. h. ein gar nicht vorhandenes Wortbild ist dargestellt worden; und daher muß man dem Schüler solche Fehler, welche er abschreiben soll, sogleich bei der Correctur durch ein besonderes Zeichen kenntlich machen.

Diese Besprechungen bei der ersten Correctur und bei der Rückgabe des Aufsatzes sind überhaupt eine sehr wichtige Sache. Richtig angefaßt vermögen sie alles zu ersetzen, was noch immer in vielen Schulen als orthographischer Unterricht zu einem besondern Unterrichtszweige gemacht wird, und was unter diesem Titel nicht wenig Zeit verzehrt, die man besser anwenden kann. Für uns steht es nach dem früher Dargelegten fest, daß man Orthographie durch Regeln nicht lernen kann, sondern daß sie nur durch die Anschauung und Einprägung der Wortbilder erlernt werden kann und auch wirklich nur so gelernt wird. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß man nicht die orthographischen und heterographischen Erscheinungen der Sprache in Regeln fassen könnte. Den Beweis dafür liefert jeder Leitfaden und wir haben deren gute und schlechte mehr als genug. Aber das soll in der That gesagt sein, daß noch kein Kind durch solche Regeln zum Richtigschreiben ist gebracht worden. Wer aus dem muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Unterrichte weiß, wie schwer ein Kind dahin gebracht wird, eine einfache Regel nicht bloß einzusehen sondern auch beim Schreiben zu beachten, der bedenkt sich neunmal, ehe er den Kindern der einfachen Volksschule zu neun Regeln, deren sie wirklich bedürfen, auch nur die zehnte auflabet, die vielleicht zu entbehren ist. Man möchte billig zweifeln, ob die Lehrer, die Kinder durch Regeln wollen zum Richtigschreiben bringen, sich die Sache in ihrer ganzen Tragweite jemals durchgedacht haben. Uns Erwachsene interessirt es in der That, daß die Dehnungen aa, ee, oo nur vor l, r, ſ und t stehen und das Dehnungs-h nur vor l, m, n, r und t. Aber verloren wäre das Kind, das sich beim schnellen Schreiben stets erst auf diese Regel besinnen müßte. Und, was schlimmer ist, man kann mittels der Regel wohl wissen, wo Dehnungen durch Vocalverdopplung oder durch h nicht vorkommen dürfen; aber man erfährt nicht, wo nun aa oder ah wirklich zu schreiben ist (vgl. Mal, Mahl und das alte Maal); und keine Regel giebt an, wo gedehntes i durch bloßes i, wo es durch ie, wo es durch ih und wo es durch ieh (Thier) zu bezeichnen ist; man müßte denn sämmtliche Wörter ohne Ausnahme in eine Regel sammeln, die so oder so geschrieben werden, und diese Regel faßte entschieden kein Kinderkopf, noch weniger wäre er im Stande, sie zu behalten und schreibend zu beachten. Und ebenso ist es bei der Schärfung. Solche Regeln sind ganz trefflich geeignet, älteren Kindern, die im wesentlichen schon orthographisch schreiben, Uebersicht und dadurch mehr Sicherheit zu gewähren; kleinere Kinder orthographisch schreiben zu lehren, dazu sind sie ganz ungeeignet. Hingegen lehrt die Erfahrung in allen, auch in den niedrigsten Schulen, wo das Lesen und Abschreiben mit straffer Zucht geleitet wird, daß die Kinder dadurch mit fast völlig ausreichender Sicherheit richtig schreiben lernen. Es ist in der That ein besonderer orthographischer Unterricht in niederen Schulen weder nöthig noch erfolgreich. Vier- bis sechsclassige Schulen hingegen thun allerdings gut, wenn sie auf der Oberstufe die orthographischen Erscheinungen nach einem guten Leitfaden, wie ihn die meisten Schulgrammatiken enthalten,

in der angedeuteten Weise einmal überblicken lehren; das trägt dazu bei, die orthographische Sicherheit sowohl zu erhöhen als fester zu begründen und die Wege zu weisen, wo man in zweifelhaften Fällen sich Raths erholt. Zu diesem Zwecke sind auch die jetzt so verbreiteten orthographischen Wörterverzeichnisse sehr dienlich. Ganz unzweckmäßig hingegen als Mittel zum Erlernen der Orthographie ist eine Uebung, die noch immer in schlechten Schulen und bei manchen Lehrern als solches gilt und angewandt wird, nämlich das Dictat. Ohne Zweifel ist es in allen Schulen eine nöthige Uebung, daß die Schüler öfter einmal, etwa alle Monate oder alle vierzehn Tage, nach Dictiren rasch eine Niederschrift fertigen. Einmal fordert das Leben diese Fertigkeit entschieden, und zwar oft, in den Ständen, die überhaupt sich mehr mit der Feder befassen; und außerdem ist das Dictat ein guter und untrüglicher Prüfstein, wie es in der Classe mit der Rechtschreibung steht, und wie rasch ein jedes Kind die eingeprägten Wortbilder zur Hand hat. Wie aber Kinder auf diesem Wege durch Dictate sollen orthographisch schreiben lernen, das ist doch wirklich in keiner Weise abzusehen. Kurz das Dictat ist ein Mittel zur Prüfung und eine Uebung, aber in keiner Weise ein Mittel zum Lehren oder Lernen der Rechtschreibung.

Nun muß aber hierneben zugegeben werden, daß auch die einfachste einclassige Schule ohne eine gewiße kleine Zahl von orthographischen Regeln nicht auszukommen vermag. Dies kommt daher, daß es einige Erscheinungen in unserer Schreibung giebt, wo uns die Einprägung der Wortbilder durch Anschauung im Stiche läßt. Wegen der Fassung dieser Regeln kann auf jede brauchbare Schulgrammatik (Hermes, Gebr. Wetzel u. a.) verwiesen werden. Hier genügt eine Angabe der Fälle und eine Andeutung der Gründe. 1) Wir haben eine Anzahl gleichlautender Wörter, meist je zwei, die je nach der verschiedenen Bedeutung verschieden geschrieben werden. Solche Paare müßen eingeprägt und dabei muß gemerkt werden, welche Schreibungen und welche Bedeutungen einander entsprechen. Die Anschauung reicht hier deshalb nicht zu, weil sie durch den gleichen Klang eines Wortes von anderer Bedeutung getrübt und weil dadurch die Sicherheit im Schreiben gestört wird. Sonst wäre ja leicht zu merken, daß die Saite aus Därmen stets ai hat, die Seite am Körper und im Buche aber ei. Daher ist auch eine eigentliche Regel hier nicht vorhanden. 2) Nur ein besonderer Fall des Vorstehenden ist der Unterschied zwischen „das“ und „daß“, der noch dazu bekanntlich ganz willkürlich und unhistorisch ist. Hier ist eine eigentliche Regel nöthig, weil wir dasselbe Wort so sehr oft in beiden verschiedenen Schreibweisen sehen. Man baut sie da, wo etwas Grammatik gelehrt wird, auf den Unterschied des Artikels oder Pronomens und der Conjunction, und auf diesem Grunde ruht sie sicher und entscheidet zuverläßig. Wo diese Unterlage fehlt, also in der einclassigen Schule, heißt es: wo man für „das“ „dieses“ oder „welches“ sagen kann, schreibt man es mit s, wo nicht, mit ß; eine Auskunft, die allerdings manches misliche hat. Die Verwechslung von das und daß ist in niederen Schulen derjenige Fehler, der am schwersten auszurotten ist, weil ihm ohne Grammatik eben nicht beizukommen ist. 3) Auch der so ungeschichtliche und zwecklose Gebrauch der Großbuchstaben erfordert Regeln und macht einige Noth. Daß wir eben dieselben Wörter innerhalb des Satzes klein, im Anfange des Satzes aber groß schreiben, das ist noch sehr leicht zu fassen. Die Schwierigkeiten kommen erst bei den Anredefürwörtern und wenn Wörter anderer Classen substantivisch gebraucht werden. Hier ist noch dazu der Schreibgebrauch sehr streitig und unsicher, so daß wir nicht nur dasselbe Wort bald groß bald klein geschrieben sehen, sondern daß auch oft in demselben Buche gleichartige Fälle verschieden behandelt sind. Und was die Erhebung zum Substantiv betrifft, so werden es Kinder immer schwer begreifen, daß trinken ein Verb, die Handlung des Trinkens aber ein Substantiv sein soll. Nur gänzliche Beseitigung der Großbuchstaben als Zeichen der Substantiva kann uns hier helfen. 4) Schwere Mühe macht der Unterschied von ss und ß, der ja auch historisch so gründlich verfahren ist. Die Schwierigkeit stammt daher, daß wir in demselben Worte ss und ß beständig wechseln sehen, sobald dasselbe flectirt wird (Fluß, Flüsse, fließen, geflossen, floß). Hiedurch wird die Anschauung völlig beirrt, und es ist ohne Regel nicht auszukommen. Dem jetzigen, bekanntlich selbst sehr unrichtigen Schreibgebrauch entspricht am besten die auf das Syllabiren begründete Form der Regel:

Scharfes „ſ" wird mit ſſ geſchrieben, wenn es zu zwei Sylben gehört, mit ß hingegen, wenn es zu einer Sylbe gehört. 5) Endlich bedarf es der Regeln für die Trennung der Sylben beim Theilen des Wortes am Ende der Zeile. Der Grund iſt ein doppelter; einmal iſt der Gebrauch bei dieſen Trennungen zum Theil ſehr unſicher und willkürlich; außerdem aber ſehen wir das einzelne beſtimmte Wort doch nur ziemlich ſelten getheilt, ſo daß ſich eine eigentliche und feſte Anſchauung nicht einprägt. Das Hauptgeſetz, daß man nach Sprechſylben theilt und nicht nach Sprachſylben, iſt übrigens einfach und in ſeiner Entwicklung ſehr lehrreich. — Weitere Regeln außer den angedeuteten ſind eigentlich nicht nöthig, doch iſt es von Nutzen, wenn man die Kinder gewöhnt, naheliegende Ableitungen zu beachten, die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung ſtets beſonders ins Auge zu faſſen (auf die Frage: wie ſchreibſt du Knappe? antwortet das Kind ohne alles weitere bloß: „mit pp"; auf die Frage: wie ſchreibſt du „heizen"? ſagt es bloß: „nicht mit tz" u. dgl.) und endlich das Wort um eine Sylbe zu verlängern, wenn der conſonantiſche Auslaut zweifelhaft iſt. Das Letztere iſt bekanntlich kein Mangel unſerer Ausſprache, ſondern hiſtoriſch begründet (mhd. wip, wibes = Weib) und die gegebene Andeutung erledigt auch die Frage über ig und lich, für welche viele einer eigenen Regel bedürfen.

b_1) Wir kommen nun zu dem letzten Stück, auf welches mannigfache Bezüge im vorigen uns ſchon hingewieſen haben, zu der Grammatik. Sie hat ihre Geſchichte im Volksſchulweſen, wie auch die anderen Stücke. Bis um das Jahr 1830 war in deutſchen Volksſchulen, in denen keine fremde Sprache gelehrt wurde, von Grammatik kaum irgendwo die Rede. Das wenige, was von Belehrungen mitgetheilt wurde, die der heute üblichen Grammatik ähnelten, ſtand im Dienſte der Schreibübungen und war an dieſe eng angeſchloſſen. Da kamen K. F. Becker's vortreffliche logiſch-grammatiſche Arbeiten, und bald entſtand bei ihm ſelbſt wie bei einigen ſeiner fleißigen Schüler aus dem Elementarlehrerſtande, R. J. Wurſt an der Spitze, der Gedanke, hier ſei das Mittel gegeben, um auch den Kindern aus dem Volke ein tieferes Sprachverſtändnis und eine gründliche logiſche Schulung zuzuführen. Was Becker theoretiſch entwickelt hatte, das wurde von Wurſt in ſorgfältig abgeſtuften Lehrbüchern mit einem didaktiſchen Geſchick populariſirt und elementariſirt, das man wohl meiſterhaft nennen kann. Dieſe Lehrbücher fanden ungemeinen Anklang, erlebten zum Theil an hundert Auflagen, erzeugten eine Menge ähnlicher Nachbildungen und verbreiteten ſich in großen Theilen von Deutſchland bis in die einclaſſigen Schulen der entlegenſten Dörfer. Sie haben Lehrern und Kindern viel Schweiß und Kopfzerbrechen gekoſtet, und dabei wenig genützt, wohl aber vielen und großen Schaden geſtiftet. Denn nach Beendigung des Leſen- und Schreibenlernens, für deſſen Entwicklung übrigens Wurſt auch Tüchtiges geleiſtet, verzehrte auf den Mittel- und Oberſtufen der grammatiſche Unterricht die Mehrzahl der dem Sprachunterrichte zugewieſenen Stunden und brachte ſo den elementaren Fertigkeiten des Leſens und Schreibens in ihrer Entwicklung ſchweren Nachtheil. Die Sache hatte ihren guten Grund und war in der That, wie ſie Wurſt mundgerecht gemacht hatte, ſehr verführeriſch. Tag für Tag ſchlug der Lehrer den Leitfaden und die zugehörige Gebrauchsanweiſung auf und nahm einen mäßigen Biſſen zu ſich; er hatte nicht nöthig, ſeinen Kindern weit voraus zu ſein. Er gab ihnen das betreffende Stückchen von Belehrung und hatte dann ſofort im Leitfädchen einen reichlichen Stoff zur Uebung, zur ſchriftlichen Beſchäftigung in der Schule ſowohl als zu Aufgaben für den häuslichen Fleiß. Da giengen dann die armen zwölfjährigen Kinder der einclaſſigen Schule nach Hauſe und hatten im Leitfaden angeſtrichen oder auf der Schiefertafel verzeichnet die Aufgabe: „Bildet 15 Satzgefüge, in denen ein Bedingungsnebenſatz in der Form des fragenden Hauptſatzes ausgedrückt iſt, z. B. Redet Geld, ſo ſchweigt die Welt." Die Aufgabe iſt thatſächlich aus dem Sprachbüchlein für die einclaſſige Landſchule. Und hätte man den Kindern noch einen Stoff gegeben, aus dem und über den ſie ſolche Sätze bilden ſollten! Aber man muthete ihnen zu, Stoff und Form zugleich zu finden. Und ſelbſt wo man den Stoff gab, blieb es eine öde, troſtloſe, quäleriſche Arbeit, bei der viel an der Feder gekaut und viel geweint wurde. Da kam des armen Tagearbeiters oder des Koſſäthen zehnjähriges Töchterlein nach Hauſe: „Vater, wir ſollen 25 Concreta

und 25 Abstracta aufschreiben. Nenne mir doch ein Abstracta." „Dummes Ding, war die Antwort, was ist das, ein Abstracta?" Man sollte es doch fühlen, wie wenig solche Uebungen und Aufgaben für Kinder niederer Stände passen, selbst wenn man nicht einzusehen vermöchte, daß sie ganz nutzlos sind. Aber es ist ein Erbe der Becker-Wurst'schen Zeit und der längst durch Scheidung getrennten Misehe zwischen Logik und Grammatik, daß jene Aufgaben zum Sätzebilden immer noch da und dort in unsern Schulen wuchern. Ja auch die Unterscheidung von Abstracten und Concreten steht bei dem Capitel vom Substantivum noch immer in unsern Grammatiken, wiewohl sie doch offenbar, wenigstens so lange nicht Abstracta und Concreta verschieden declinirt werden, nicht in die Grammatik, sondern in die Logik und somit nicht in die Elementarschule gehört. Gegen diese logisch-grammatische Richtung nun, die auf dem Irrthum beruhte, die Formen der Sprache seien nichts anderes als Ausprägungen der formalen logischen Kategorien, erhoben sich die Vertreter der unterdessen herangewachsenen historischen Sprachforschung. Die Brüder Grimm, Rud. v. Raumer und Ph. Wackernagel waren die hauptsächlichsten Stimmführer. Die Aeußerungen Jak. Grimm's in der Vorrede zu seiner Grammatik sind allgemein bekannt. Freilich geschah es dabei nach einem leidigen, aber unverbrüchlichen Gesetze menschlicher Entwicklung, daß Misbrauch und Uebertreibung auch das, was an der Sache gut und nothwendig war, in üblen Geruch brachten, und daß die Reaction nun wieder zu stark nach der entgegengesetzten Seite gieng. Wir sind aus dieser Oscillation noch heute nicht ganz zur Ruhe und wieder in die rechte Mitte gekommen.

„Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert," sagte das preußische Regulativ für die einclassige Elementarschule vom 3. Oct. 1854, ein Wort, das viel Aergernis gemacht und viel sehr verkehrte Ausführung gefunden hat. Man übersah nämlich, daß das nicht von den Lehrerseminaren und nicht von den mehrclassigen Schulen gesagt war. Für diese letzteren wird Betreibung der Grammatik niemals ohne Schaden können entbehrt werden; und was den Lehrer betrifft, so steht im strengsten Sinne das fest, daß er um desto mehr von grammatischem Wissen und Können bedarf, je weniger er darin selbst unterrichten soll, und je mehr er durch die Verhältnisse seiner Schule genöthigt ist, ohne grammatische Unterweisung auszukommen. Und selbst für die einclassige Dorfschule war ja Betreibung der Grammatik keineswegs verboten, sondern nur als eine Sache bezeichnet, die nicht gefordert werden dürfe. Der Sache nach war das Richtige doch wohl getroffen, hätten nur Bestimmungen über das Lehren der Grammatik in mehrstufigen Schulen daneben gestanden. Die einclassige Schule kann auch im Sprachunterrichte ihren Kindern nur ein sehr geringes Maß von directem mündlichem Unterrichte, kaum 20 bis 25 Minuten in jeder Stunde, zuwenden. Sie hat für die Betreibung der Grammatik keine Zeit; thäte sie es doch, so würde sie nur Unzulängliches erreichen und dabei doch anderes nothwendige verkürzen. Es giebt auch glücklicherweise Wege, um das, was von praktischem Können für ein Kind aus dem Volke wirklich nothwendig ist, auch ohne die Hülfe der Grammatik in hinreichendem Maße zu erreichen.

Die der Sache zu Grunde liegenden Verhältnisse, bei deren Erörterung sich auch Jak. Grimm's einschlagende Ausführungen werden berühren lassen, sind nun nach des Verfassers Anschauung folgende. Das Wesen der Grammatik ist offenbar Theorie; so erscheint sie gegenüber dem Schreiben und dem Sprechen, welche sich von ihr unterschieden als Praxis darstellen. Diese sind praktische Uebungen und Thätigkeiten, jene bezweckt Einsicht und Verständnis; diese haben die Sache, jene hat ihre Gründe im Auge. Nun unterliegt es keinem Zweifel, daß wir alle unsere heimische Mundart mit ihrem Wortvorrath und ihren Biegungen, mit ihren Satzfügungen und Redewendungen vollkommen reden lernen ganz ohne Dazwischenkunft irgend eines theoretischen Elements. Wir lernen sie von der Mutter und durch unsagbar vielseitige Uebung im unmündigsten Alter. Ja wir lernen sie sogar richtig und vollkommen fehlerfrei sprechen ohne jede Theorie. Denn was wir mundartliche Fehler zu nennen pflegen, das sind nur die Abweichungen der örtlichen Mundart von der herrschend gewordenen hochdeutschen Schriftsprache; und

wenn ungebildete Leute wirklich fehlerhaft sprechen, so sind dies meist nur die Folgen davon, daß ihnen Hochdeutsch und Mundart fälschlich durcheinander fließen, weil sie des ersteren nicht hinreichend mächtig sind. Weiter kann auch die hochdeutsche Mundart ohne alle Grammatik und Theorie annähernd richtig gelernt werden für den mündlichen Gebrauch, wie das zahlreiche Leute beweisen, die aus ganz niederen Ständen und mit ganz geringer Schulbildung sich in höhere Lebenskreise und zu Wohlstand oder Reichthum hindurcharbeiten und dann vielfach, durch den Umgang mit Gebildeteren genährt, ein ganz correctes Hochdeutsch reden. Vom Schreiben des Hochdeutschen gilt dies auch noch in einem gewißen, aber bei weitem nicht in gleichem Sinne und Maße. Beweis hierfür sind die Dinge, die Jak. Grimm a. a. O. anführt: „Vor 600 Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolfram von Eschenbach, eines Hartmann von Aue, die weder von Declination noch von Conjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müßen" u. s. w. „Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß, als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe, und ob er ihn nachgeschlagen." „Wichtig und unbestreitbar ist auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt." Wenn Grimm aber dann fortfährt: „Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen," so trifft er doch wohl ein ganz klein wenig über das Ziel. In Bezug auf das Reden des Hochdeutschen hat er fast ganz Recht, in Bezug auf das Schreiben schwerlich.

Damit steht auch im Einklang der von den Griechen entlehnte alte Name der Grammatik; ἡ γραμματική sc. τέχνη bedeutet eine Kunstlehre, die sich auf das Schreiben bezieht und zum Dienste der Schreibkunst betrieben wird. Das ist ihr Ursprung, das ist ihre Bedeutung von Anfang, so sind auch die Anfänge der deutschen Grammatik in den Arbeiten von Frangk, Ickelsamer, Clajus u. anderen beschaffen, es sind Hülfsmittel und Anweisungen, die deutsche Sprache richtig zu schreiben. Denn gewißlich hat J. Grimm darin Recht, daß der eigentliche innere Trieb und Quell der Sprache in der Schrift wie im mündlichen Worte einzig und allein der Geist, das innere Leben, das Genie ist, wie man es je nach der Beziehung nennen mag, und nie und nimmer die Grammatik. Aber schon in der Kunst und Fertigkeit der mündlichen Rede ist das Genie nicht ohne Fleiß, nämlich ohne literarischen Fleiß; wir nähren alle unsere mündliche Rede neben dem Umgangsgespräch durch Lectüre, durch Schrift und Druck. Ganz besonders aber ist auch der höchste Genius, der weltbewegende Gedanken in stürmender Rede verkündet, deswegen der Schrift und der kleinlichen Kunst der Feder noch keineswegs mächtig. Hier noch viel mehr bedarf auch das Genie des Fleißes, ja hier ist geradezu Fleiß das halbe Genie. Einem Feldherrngenie wie Blücher mag man seine mangelhafte Schreibweise nachsehen, er leistete Gewaltiges trotz alledem. Will aber das Genie in den gewöhnlichen Formen schriftlicher Rede sich bewegen, so kann ihm trotz alles himmelan gerichteten Fluges die simple und eintönige Arbeit der Elementarschule nicht erlassen werden.

Noch ist ein anderer Unterschied sehr geeignet, zur Klärung des Sachverhalts beizutragen; seine nähere Erwägung führt zu demselben Ziele. Es ist der Unterschied zwischen dem praktischen Sprachgefühl und dem theoretischen Sprachverständnis. Ohne Zweifel ist sowohl in Rücksicht auf die Erzielung der Sprachfertigkeit, als an sich selbst das Sprachgefühl viel höher zu schätzen. Es ist eben

das, was J. Grimm preist. Mit der Muttermilch und der Muttersprache eingesogen, durch tausendfältigen Gebrauch genährt, leitet uns das Sprachgefühl namentlich in der mündlichen Rede fast ausnahmslos sicher und gut; es führt auch unsere Feder beim Schreiben, und es führt sie richtig. Ehe das Wort den Zaun der Zähne überschreitet, hat es die Probe des Gefühls bestanden; oft sprechen wir es aus, wir fühlen aber sofort, das war nicht nach dem Geiste der Sprache, und wir bessern nach. Wir hören reden und fühlen dabei, so sollte es nicht heißen oder klingen. Wir lesen und wir bessern nach dem Gefühl, was wir geschrieben, oder auch was ein anderer geschrieben. Die Sprache ist eben ein Ausfluß des ganzen im Gemüthe geeinigten inneren Menschen. Aber es giebt doch auch Fälle, wo das Sprachgefühl irrt, und solche, wo es zweifelt und zweifelhaft bleibt. Hier muß der allgemein festgestellte Sprachgebrauch entscheiden; und damit sind wir sofort im Gebiete der gelehrten Sprachbeobachtung, der Sprachforschung, kurz der Grammatik. Es ist wahr, wir alle haben beim mündlichen Reden ziemlich wenig theoretisches Sprachbewußtsein, wir controliren alle die Worte der mündlichen Rede nur wenig mit Verständnis und mit Theorie der Sprache. Ja man kann zugeben, wir alle haben beim Schreiben ziemlich wenig grammatisches Bewußtsein, und kleinere Kinder, auch die Kinder der einclassigen Schule haben solches gar nicht. Allein das beweist doch nicht gegen die Behauptung, daß zum völlig correcten Schreiben etwas grammatisches Verständnis unentbehrlich ist. Es beweist einerseits nur, daß ein solches Kind neben der Bewältigung des Stoffes, mit dem es sich schreibend beschäftigt und von dem ihm die sprachliche Form noch so gut wie ungeschieden ist, nicht im Stande ist, noch ein gesondertes Bewußtsein von dem So oder So der Form zu haben und eingeprägte Regeln auf dieselbe anzuwenden; und daneben bestätigt es auch noch die bereits erwähnte Thatsache, daß es Mittel und Wege giebt, auch in sehr unvollkommen organisirten Schulen wenigstens das nothdürftigste Maß schriftlicher Correctheit ohne Hülfe der Grammatik zu erzielen. Was aber andererseits uns Aeltere und Gebildetere betrifft, so beweist es doch wohl nur, daß es uns gelungen ist, uns durch Verstandesarbeit und Uebung Regeln und Ausnahmen, Satzfügungen und Redewendungen dergestalt anzueignen, daß sie uns wieder in das unbewußt wirkende Gefühl übergegangen sind. Eignet sich doch der Mensch in jeder Kunst, z. B. in der Musik, mit verständigem Nachdenken und vieler Mühe Handgriffe, Gänge, Läufe, Triller, Accorde u. dgl. an, die ihm nach und nach so zur andern Natur werden, daß sie ihm wie unwillkürlich von der Hand gehen.

Es dürfte zur Entscheidung der Frage zweckdienlich sein, eine Anzahl von Puncten zusammenzustellen, in denen sich augenfällig zeigt, daß *völlige Correctheit der schriftlichen Darstellung ohne ein gewißes Maß von Sprachverständnis und grammatischem Wissen nicht möglich und mit bloßem Sprachgefühl nicht zu erlangen ist.* Das Erste und Durchschlagendste ist hier immer die Interpunction. Man mag über den Werth oder Unwerth der heute fast allgemein geltenden Regeln über die Zeichensetzung urtheilen, wie man will, man mag auch beweisen, daß unsere besten Classiker nach andern Gesetzen interpungirten (vgl. Vernaleken in der Vorrede zum I. Bande seiner Schrift über den „Neuhochdeutschen Satzbau"), so viel ist jedenfalls sicher, daß man ohne einige Einsicht in die Logik unseres Satzbaues nicht im Stande ist, nach jenen Regeln richtig Zeichen zu setzen. Und daß die Zeichensetzung für das Verständnis unwichtig oder entbehrlich sei, das haben selbst die schärfsten Gegner der Grammatik in den Schulen niemals zu behaupten gewagt. Wie oft klärt ein zugesetztes Komma den ganzen Satz; wie oft macht ein fehlendes das Verständnis unsicher oder unmöglich; was für Sinnlosigkeiten und Misverständnisse entstehen durch mangelnde Zeichen! Hier in der Zeichensetzung ist der Punct, wo die einclassige Schule ohne Grammatik stets das Mangelhafteste leisten wird; hierin wird sie es auch bei aller Schärfe und Zucht, die im Lesen und Abschreiben geübt wird, der mehrclassigen Schule, die ihre Grammatik gut treibt, niemals gleich thun. Nebenbei sei zur Beachtung bemerkt, daß diese Seite der Sache auf *Betreibung der Satzlehre und auf Uebung im Zergliedern des Satzbaus als auf die Hauptaufgaben der Grammatik in der Schule* ganz unverkennbar hinweist. Auch anderes wichtige liegt in der Richtung dieser Gedanken. Das Zergliedern der Satzgebilde, das Beleuchten, Bedenken und Bezeichnen des gegenseitigen Verhältnisses

ihrer Theile, der Sätze wie der Satzglieder, das Unterscheiden der Fälle, der Zahl- und Zeitformen, der Aussageweisen u. s. f. ist offenbar ein höchst wichtiges Mittel des genaueren Sprachverständnisses, also ein Haupthülfsmittel bei der Auslegung der Sprachstoffe ebensowohl, als bei der sprachlichen Production im Aufsatze und in allerlei Niederschriften. Und was will man denn für andere Mittel anwenden, um Schwierigkeiten und Dunkelheiten des Lesestoffs, verwickelte Satzfügungen und mehrdeutige Wendungen auszubeuten und klar zu machen, als fragende Zergliederung nach der Form logischer oder grammatischer Kategorien? Rasch werden solche Dunkelheiten klar, wenn die Kinder nur Subject und Prädicat richtig unterscheiden, die Fälle sicher kennen, Zeitformen und Satzfügungen betrachten gelernt haben. Beruht ja doch die ganze fragende Zergliederung des Lesestoffs auf der Weise grammatischer Zergliederungsfragen. Darum kann auch der Lehrer nicht leicht zu viel Grammatik verstehen. Weiter aber leuchtet wohl ein, daß den geläufigen Sprachfehlern, die aus der Mundart in das Hochdeutsche hinüberfließen, leichter beizukommen und zu begegnen ist, wenn ein gewißes Maß von Kenntnissen über Casus, Numeri, Tempora, Modi, Comparationen vorhanden ist, als mit dem bloßen consequenten Verbessern und Abgewöhnen, welches in niederen Schulen nothgedrungen wohl ausreichen muß: das Sprachgefühl muß durch Verständnis und Einsicht geklärt, gesteigert und befestigt werden. „Wegen hat den Genitiv" ist eine viel schlagendere und durchschlagendere Form, als das stete Bessern an „wegen dem," das noch alle andern Fehler offen läßt, vorausgesetzt nämlich, daß auch die Declination des Artikels hinreichend fest eingeübt ist. Und die Regel: das Bindewort „daß" hat „ß", der Artikel und das Pronomen haben „s", ist freilich viel besser, als die oben angeführte mangelhafte Form für die einclassige Schule. Und wie will man dem oft so fehlerhaften und bunten Gebrauche der Tempora in den Aufsätzen erfolgreich steuern, als durch eine geordnete Betrachtung der Conjugation.

Wir können die praktischen Schlußfolgerungen wohl ziehen. Die Zeit, wo man die deutsche Grammatik in den Schulen trieb, um dadurch den Kindern eine logische Schulung zu gewähren, um ihnen eine scharfe Zucht des Denkens angedeihen zu lassen, so zu sagen um den niederen Ständen auch ein Stück philosophischer Bildung zuzuwenden, diese Zeit liegt endgültig hinter uns und ist, wir hoffen es, unwiederbringlich. Ist die Grammatik rein um des formalen Zweckes, um der so genannten formalen Bildung willen da, so können wir sie ganz wohl entbehren. Formale Schulung des logischen Denkens schafft uns der Rechenunterricht vollauf genug, und neben ihm jedes andere Unterrichtsfach ohne Ausnahme, wenn es nur recht betrieben wird. Und wo es in diesem Puncte mangelt, da bringt es auch die Grammatik gewiß nicht ein. Nicht zu theoretischen Zwecken also, sondern zu rein praktischem Behuf ist die Grammatik da; sie steigert die Correctheit des Schreibens, und sie vertieft das Verständnis des Sprachstoffs und macht dieses beides schärfer und genauer. Demgemäß bedarf ein jeder Stand genau in demselben Maße grammatischer Kenntnisse und grammatischer Unterweisung, in welchem er genöthigt ist, Schriftsätze abzufassen oder dieselben mit größerer Schärfe zu verstehen und auszulegen. Die untersten Stände und der gemeine Mann können ihrer ohne großen Schaden beinahe gänzlich entbehren; die mittleren Volksschichten können ihrer nicht mehr entrathen; für die oberen Stände, als die lesenden und schreibenden, die regierenden, die sich aus Druck und Schrift belehren, die einen Theil ihres Lebens am Schreibtische zubringen, die Gesetze auslegen und handhaben oder Schriftsteller erklären, für diese ist ein hohes Maß grammatischer Einsicht unabweisliches Bedürfnis.

Daraus folgt praktisch Folgendes: Die einclassige Schule für die Kinder des kleinen Dorfes und für die ärmsten Schichten der städtischen Bevölkerung kann der grammatischen Unterweisung entbehren; sie hat auch, wie bereits bemerkt, keine Zeit dafür. Die mehrclassige Schule und zwar mindestens von der dreiclassigen an muß grammatischen Unterricht ertheilen; sie hat denselben so viel als möglich nach praktischen Rücksichten zu gestalten. Höher organisirte Schulen aber haben ganz eigentliche und geordnete Lehrgänge der Grammatik durchzuführen; auch hier aber ist der Unterricht nicht sowohl auf grammatisches Wissen, sondern vielmehr auf

grammatisches Können hin anzulegen. Denn theoretische Betreibung der Grammatik, d. h. Betrachten der sprachlichen Erscheinungen nur aus Interesse am Betrachten und an der Sprache, es mag nun vom historischen oder vom logisch-philosophischen Standpuncte aus geschehen, kommt überhaupt keiner Volksschule zu, es ist Sache ganz anderer weitergehender Fachstudien. In der Volksschule hat sich alle grammatische Belehrung praktisch zu halten und zu gestalten. Daher muß ihr alles fern bleiben, was der wissenschaftlichen Betreibung der Grammatik angehört. Das ist besonders die geschlossene systematische Vollständigkeit der Aufzählungen, der Eintheilungen u. s. w. In der Volksschule soll nicht gefragt werden: welche Wortclassen sind noch vorhanden? welche Unterarten giebt es noch, um den vorhandenen Bestand vollständig einzutheilen und aufzutheilen? welche Verbindungen, welche analogen Fälle, welche Ausnahmen kommen noch vor? Sondern die Frage soll sein: welche grammatischen Belehrungen und Betrachtungen werfen für den praktischen Gebrauch Nutzen ab? Man muß sich auf das beschränken und das auswählen, was für das Verständnis des Sprachstoffs und für die genaue Richtigkeit des freien Aufschreibens Gewinn abwirft. Was die Zergliederung schwieriger Sätze erleichtert, was geläufigen Fehlern in der Schreibung, in der Wortbiegung, im Gebrauch der Fälle u. dgl. vorbeugt, was zu genauer Zeichensetzung anleitet u. s. w., das ist für die Volksschule der geeignete grammatische Lehrstoff. Andererseits muß vor einem andern Abwege gewarnt werden, das ist die Form der Definition. Die Sucht zu definiren hat überhaupt in unseren Schulen vielen Schaden angerichtet, in der Grammatik ist sie noch ganz besonders verwerflich. Was ein Satz ist, was Subject und Prädicat, was Haupt- und Nebensatz, was ein Genitiv und Dativ, was ein Modus oder Tempus, das definire man ja nicht! Es ist Unwissenheit und Mangel an Umsicht und Geschick, wenn es jemand versucht. Wer nur etwas weiter orientirt ist, der versucht es nicht erst. Denn es nützt nichts, es ist nicht möglich, und es ist entbehrlich: wahrlich doch Gegengründe genug! Man lege nur fünf Handbücher der Grammatik neben einander, die aber nicht von einander dürfen abgeschrieben haben, wie es freilich die leidige Sitte ist; und man vergleiche ihre Definitionen über die nämlichen Dinge: eine wahrhaft babylonische Sprachverwirrung! Man sehe, wie sie den Satz definiren oder den Begriff des Hauptsatzes oder den des Nebensatzes. Man prüfe diese Definitionen nicht an den beigesetzten, sondern an beliebig gewählten mannigfaltigen Beispielen. Es ist meist alles schief, ungenügend oder geradezu falsch. Ein Hauptsatz soll ein Satz sein, der für sich selbst einen vollständigen Gedanken giebt. Man prüfe die Wahrheit an Schillers Worten: Das ist's ja, was den Menschen zieret u. s. w. Ein Nebensatz soll keinen vollständigen Gedanken enthalten. Man vergleiche die Sätze: Ob er wohl kommen wird? und: Wenn ich ihn nur hätte! u. s. f. Die tiefsten Sprachforscher sowohl von der philosophischen wie von der historischen Schule erklären sich außer Stande, den Begriff des Genitivs oder den eines andern Casus, eines Modus, eines Tempus erschöpfend und zutreffend zu definiren. Aber manches Schulmeisterlein definirt ihn in seiner Unwissenheit ganz munter und freut sich königlich über seinen Quark. Die wahren Forscher begnügen sich, aus tausendfachen Einzelheiten und Beispielen den Gebrauch eines Casus oder Tempus nachzuweisen, die sprachlichen Erscheinungen zu beschreiben, gruppenweise zu sondern und zu ordnen und so den Begriff aufzubauen. Ebenso müßen auch wir den fruchtlosen Weg der Definition verlassen und den Weg der formalen Sprachbeschreibung immer entschiedener einschlagen lernen. Und auf den alten Einwand: Ja, wie sollen dann aber die Kinder Wortclassen und Wortformen unterscheiden lernen, wenn man sie ihnen nicht definirt? giebt es nur die Antwort: Lernen denn nicht eure Kinder Mark und Pfennige, Aepfel und Birnen, Käfer und Vögel und tausend andere Dinge ganz gut unterscheiden, ohne daß ihr sie ihnen definirt, durch Anschauung und Gebrauch? Warum sollten sie nicht Hauptwörter und Eigenschaftswörter, Zeitformen und Fälle auf ebenso elementarischem Wege unterscheiden lernen?

Die einclassige Elementarschule hat also einen Lehrgang der Grammatik überhaupt nicht durchzuführen. Dennoch bleiben auch die Kinder dieser Schule nicht ohne eine Menge von Anschauungen, die dem Gebiete der Grammatik angehören: Laut, Sylbe und Wort, Satz, Satzgegenstand und Aussage, Hauptwort, Geschlechts-

wort, Satzzeichen u. dgl. sind ihnen bekannte Begriffe. Und auch abgesehen von jedem absichtlichen oder irgendwie gesonderten Betreiben der Grammatik wirft jeder vernünftige Unterricht, ja in mancher Hinsicht sogar noch der schlechteste, eine gewiße kleine Quantität von grammatischer Einsicht ab. Es werden wegen der Großbuchstaben mindestens zwei Wortclassen unterschieden, Substantiv und Artikel. Die Grenzen des Satzes müßen beachtet werden, und so wird eine Vorstellung vom Satze erzeugt. Und stetig kehren beim Zergliedern und Auffassen die Generalfragen wieder: Wovon ist die Rede? Was ist davon ausgesagt? und lehren ohne Nennung der Namen die wesentlichen Satztheile, Subject und Prädicat, unterscheiden. Die Fragen wo? wann? wie? gehören zum täglichen Brote bei der Zergliederung jedes Satzgebildes; sie sind die Cardinalfragen nach den Erweiterungen des Hauptsatzes wie nach den Nebensätzen.

Die dreiclassige Schule und mehr noch jede höher organisirte wird sich nicht entschlagen können, grammatischen Unterricht zu ertheilen. Und sie wird gut thun, ihm einen geordneten Lehrgang zu Grunde zu legen und besondere Stunden, besser vielleicht halbe Stunden zuzuweisen. Die Form des sogenannten angelehnten Unterrichts in der Grammatik, bei welcher die grammatischen Belehrungen gelegentlich an den Lesestoff angeschlossen wurden, hat sich schlecht genug bewährt; es kam nie etwas rechtes, ganzes und geschlossenes dabei heraus, weil es an Zusammenhang fehlte und zu vieles dem Zufalle überlassen war. Zum Theil um die entwickelten Principien näher zu kennzeichnen, zum Theil weil ihm kein Lehrbuch bekannt ist, das seinen Anschauungen für diese Schuleinrichtung ganz entspräche, erlaubt sich der Verfasser hier einen Lehrplan kurz zu skizziren, der ihm zweckmäßig erscheint, und der sich ihm einigermaßen bewährt hat. — A. Allgemeine Grundsätze: Bei den meisten Belehrungen und Uebungen ist von passend gewählten Sätzen auszugehen. Auch die Wortclassen können nur in Sätzen zuverläßig erkannt und betrachtet werden. Man spricht diese Sätze vor oder schreibt sie an die Wandtafel. Auch enthalten viele Lesebücher Sammlungen von Sätzen zu diesem Zwecke. Man findet auch kleine Beispielgrammatiken (Stoy, Brümmer). An diesen Sätzen wird das zu Besprechende erkannt nnd kurz ausgesprochen. Diese Ergebnisse aber einzuprägen ist meist nicht nöthig, wenn es sich nicht etwa um besondere, weiter zu verwendende Regeln handelt. Denn die Kinder sollen die Sätze zergliedern, die Wörter, Fälle, Formen u. s. w. bestimmen können, aber nicht für alle diese Dinge Definitionen auswendig wissen. Ist dann an einer Reihe solcher Beispiele Sicherheit erreicht, so ist die Uebung an den bunt gemischten Sätzen eines Lesestückes fortzusetzen. Daß die Schüler dieses zergliedern und seine einzelnen Theile bestimmen können, ist der eigentliche Zweck. Hier Sicherheit zu erzielen kostet viele Zeit und nöthigt zu heilsamer Beschränkung des Stoffes. Es ist leicht, viel grammatischen Stoff zu lehren und klar zu machen, ihn einzuüben und fest zu machen kostet mindestens die dreifache Zeit, aber es ist nöthig. Man nimmt zu solchen Uebungen schon gelesene Prosastücke von geringem Werthe, niemals Gedichte. — B. Stoffvertheilung: Unterclasse: kein Unterricht. — Mittelclasse: einjähriger Lehrgang. Scheiden des einfachen (sogenannten nackten) Satzes in Gegenstand und Aussage. Scheiden des einfach erweiterten Satzes in Gegenstand und Aussage, dies beides mit den zugehörigen Erweiterungen. Herausfinden des Satzgegenstandes im engeren Sinne und ebenso des Aussagewortes aus ihren Erweiterungen. Hieraus ergiebt sich unmittelbar Kennenlernen des aussagenden Zeitworts, des Hauptworts als Satzgegenstand, des Geschlechtsworts, das bei ihm zu stehen pflegt, und des Fürworts, welches das Hauptwort vertritt. Das Erkennen dieser 4 Wortclassen und etwa auch noch das des Eigenschaftsworts ist besonders zu üben. Auch kann hier noch der sogenannte zusammengezogene Satz, d. h. der Satz mit mehreren Subjecten und mehreren Prädicaten betrachtet werden. — Oberclasse: zweijähriger Lehrgang. 1. Scheiden der einzelnen Erweiterungen im einfach erweiterten Satze. Uebung, auf jede derselben die betreffende Frage zu richten. Erkennen des Nebensatzes (äußerlich, an der Stellung des Zeitworts). Uebung, den Nebensatz in eine Erweiterung des Hauptsatzes zurückzuverwandeln. Umkehrung: Uebung, Erweiterungen zu Nebensätzen auszubilden. Uebung, auf den Nebensatz vom Hauptsatze aus die betreffende Frage zu richten. (Arten der Nebensätze werden nicht unterschieden und

benannt; sie werden nur durch die bezeichneten Fragen unterschieden.) Uebung im Zergliedern zusammengesetzter Sätze; Erkennen der Haupt- und Nebensätze, ihrer zusammengehörigen, aber getrennten Theile. Stellen der Fragen auf die Nebensätze und dann auf die Erweiterungen der Haupt- und Nebensätze. (Hier ist eine einfache Anweisung über den Gebrauch des Kommas zu geben.) Einfache Betrachtung einiger verkürzten und unvollständigen Sätze. — Alles wird beständig an Lesestücken geübt, die die Sätze in buntem Gemenge bieten. — 2. Ferner wird das Erkennen der Wortclassen weiter geübt und zunächst Umstandswort und Verhältniswort hinzugenommen. Die Verhältniswörter nach Fällen geordnet auswendig lernen zu lassen ist unnöthig; es genügt Ausrotten der wenigen mundartlichen Fehler. Zahlwort, Bindewort, Empfindungswort bedürfen kaum besonderer Betrachtung, wenn man nicht wünscht, daß die Kinder alle Wörter eines Lesestücks in Classen bringen können. Unterarten der Wortclassen werden nicht unterschieden. Dagegen ist es nützlich, zum Theil sogar nöthig, näher zu betrachten: die Bedeutung der beiden Artikel und den Geschlechtsunterschied; die Fälle und Zahlformen des Hauptworts, die Steigerung des Eigenschaftsworts und vom Zeitwort die Zeitformen, die Participien und Grundformen und die Aussageweisen. — Noch sei bemerkt, daß der Verfasser in niederen Schulen es vorzieht, die grammatischen Dinge mit deutschen Namen zu benennen. Diese Namen haben ja vieles gegen sich: sie sind sehr wenig feststehend; was der eine Hauptwort nennt, das nennt der andere Begriffswort und der dritte Nennwort; und alle diese Namen sind meist sehr einseitige Bezeichnungen, die das Wesen der Sache nicht erschöpfend benennen. Aber die lateinischen Namen werden in solchen Schulen doch gar zu übel mishandelt, als daß man es gern mit anhören möchte.

Schulen mit mehr als drei Classen, bis zu den sechs- und achtclassigen Bürgerschulen der Städte hin können sich ihren grammatischen Lehrgang in 6 Jahrespensen theilen und daher bedeutend mehr schaffen. Hier sei, ehe man mit den Arten der Bindewörter und der Nebensätze zu sehr ins Einzelne geht, vor allem die so interessante Lehre von der Wortbildung, auch die Betrachtung von Wortfamilien dringend empfohlen. Hier ist auch die Einführung eines Lehrbüchleins oder Leitfadens räthlich, an den sich dann alle Classenlehrer zu halten haben, und in dem die Pensen genau zu begrenzen sind. Wir haben von solchen Leitfäden und Schulgrammatiken eine übergroße Zahl, und es befinden sich sehr viele taugliche darunter, so daß von einem Lehrplane hier abgesehen werden kann. Siehe die Schriften von Vernaleken (Sprachbuch), Hermes (Unsere Muttersprache nach den neueren Ansichten), Gurcke, Lattmann, Damm und Niendorf, Panitz, Jütting, Lüben und vielen anderen. Nur darf, und das sei das Letzte, was hier bemerkt werden soll, der grammatische Unterricht niemals ein Leitfadenunterricht werden. Es ist ein elendes Ding um alles Abhaspeln solcher Leitfäden, aber am elendesten doch im grammatischen Unterricht. Es werden den Kindern eine Menge Dinge vielleicht mit großer Mühe und Kunst klar gemacht, und doch kommt kein Kind jemals zu der rechten Freude des Könnens, mit elendem Schieben, Drängen und Einhelfen wird alles vollbracht. Der grammatische Unterricht der Volksschule aller Stufen muß beim Entwickeln einen frischen und raschen Zug haben, Schlag auf Schlag die ganze Classe in Bewegung setzen und in reger Thätigkeit halten; er muß einer Kopfrechenstunde, ja einer Uebung im Wettrechnen ähneln. Daher verträgt es auch selten eine Classe eine ganze Stunde lang, und man thut gut, mit halben Stunden zu arbeiten oder mit den Uebungen zu wechseln. Sodann aber muß der Unterricht die Kinder an jeder Stelle möglichst bald vor solchen Stoff stellen, der nicht ganz und gar zum Zwecke zugerichtet ist, und sie zum selbständigen Zergliedern und Können anleiten. Das Kind muß ohne alles Fragen von Seiten des Lehrers Wort für Wort des Satzes seiner Wortclasse nach unterscheiden und Fall und Zahl, Zeitform, Personform, Grad u. s. w. bezeichnen können. Ebenso beim Zergliedern von Sätzen. Das Kind steht auf und liest seinen Satz, auf den oberen Stufen sein Satzgefüge. Sätze und Stücke, die noch nicht bewältigt werden können, läßt man einfach fallen. Wo aber an gewählten Beispielen die nöthigen grammatischen Begriffe bereits entwickelt sind, und so weit dies der Fall ist, da scheidet das Kind Hauptsätze und Nebensätze, theilt den Hauptsatz in Gegenstand und Aussage, scheidet den Satzgegenstand oder die Satzaussage von ihren bei-

gegebenen Erweiterungen, stellt auf diese die gehörigen Fragen, fragt ebenso auf die Nebensätze, zergliedert die Nebensätze nach Subject, Prädicat und Erweiterungen u. s. w. u. s. w. und das alles selbständig ohne Nachhelfen und Fragen des Lehrers, der erst eingreift, wenn der gewohnte Gang stockt oder wenn Falsches zu berichtigen ist. Mancher zweifelt, daß das möglich ist, aber es ist nicht nur möglich, sondern es ist nach des Verfassers Ueberzeugung die einzige Form des grammatischen Unterrichts, die der Volksschule wirklich paßlich ist und frommt. Und er darf hinzusetzen, daß es so gar schwer nicht zu erreichen ist, denn er kennt sogar einclassige Landschulen, in denen das eben Beschriebene geleistet wird.

Wir haben den Sprachunterricht der Volks- und Elementarschule verfolgt von seinen Anfängen her und durch seine verschiedenen Abstufungen und Zweige. Der Verfasser hat sich bemüht, einerseits der unvollkommensten und niedrigsten Form der Volksschule, der einclassigen, und der Begrenzung der Minimalziele besondere Sorgfalt zu widmen. Andererseits hat er die Richtungen bezeichnet und, wie er glaubt, nicht eben wenig weit vorgezeichnet, in denen die vielclassige Volksschule zu arbeiten hat. Nach dem Titel des „Pädagogischen Handbuchs" ist nun noch, da die Bürgerschule doch nur die vielclassige städtische Volksschule ist, von dem Sprachunterrichte der Mittelschule und der Fortbildungsschule, außerdem etwa noch von dem der höheren Töchterschule zu reden. Der Sprachunterricht der Seminare, die ihren Lehrcursus an den meisten Orten erst mit dem 18. Lebensjahre beginnen und überdies nicht allgemeine, sondern Fachbildungsanstalten sind, fällt wohl kaum noch in den Kreis der Besprechung. Der Verfasser glaubt hier kurz sein und sich auf einige Andeutungen beschränken zu dürfen. Er hat aus diesem Grunde oben mit Rücksicht auf die vielclassigen Bürgerschulen die Fäden überall etwas lang gesponnen, um hier nicht alle einzelnen wieder anknüpfen und weiterspinnen zu müßen. Vieles, was von der Oberstufe der Volksschule gesagt wurde, befaßt alles mit, was von der Mittel- und Fortbildungsschule zu sagen wäre. Feste Grenzbestimmungen sind, außer in Lehrplänen, immer ziemlich mislich und in der Ausführung je nach den Lehrkräften oder nach den so sehr verschiedenen Jahrgängen der Schüler sehr fließend. Bloße Bezeichnungen durch ein Mehr oder Minder aber sind meist nur Worte, denen jeder beliebige Sinn untergelegt werden kann, und die ein festes Maß nicht geben. Es soll daher hier nur die Frage erörtert werden, in welchen Beziehungen die gedachten Schulen über die im Vorigen bezeichneten Ziele würden hinauszugehen und in welchen Richtungen sie hauptsächlich würden zu arbeiten haben. Und zwar leuchtet leicht ein, daß diese Richtungen hauptsächlich zu finden sein werden auf dem Gebiete der Literaturkenntnis und Literaturgeschichte, des freien Aufsatzes und der Geschäftsaufsätze, und der Grammatik. Das Weitere richtet sich nach den sehr verschiedenen Verhältnissen dieser Schulorganismen.

Die Fortbildungsschule befaßt junge Leute meist aus dem Handwerkerstande bis zum 18. Jahre und bezweckt eine weitere Fortführung ihrer Schulbildung oder beziehungsweise eine Bewahrung der durch dieselbe erworbenen Kenntnisse. Meistentheils wird da, wo eine gute vielclassige Schule vorgearbeitet hat, das Bedürfnis nach Fortbildungsschulen weniger empfunden; vielmehr tritt dasselbe erst da stärker hervor, wo niedrig organisirte und schlecht beschaffene Volksschulen die Vorbildung besorgt und bis zum 14. Jahre nichts rechtes geschafft haben. Aus diesem Grunde wird die Fortbildungsschule kaum jemals im Stande sein, über die im Vorigen gezogenen Grenzen hinauszugehen. Vielmehr hat sie, was davon nicht erreicht worden ist, nach Möglichkeit nachträglich zu beschaffen, und was erreicht war, zu wahren, zu üben und zu sichern. Bei der geringen ihr gewährten Stundenzahl wird sie sich auf Grammatisches in geordneten Lehrgängen nicht legen dürfen. Wohl aber muß sie die elementaren Regeln einprägen und einüben und auf orthographisches Schreiben hinarbeiten. Ihre schriftlichen Uebungen müßen auf Gewandtheit und Fluß der Handschrift, auch durch Dictatschreiben zielen; ihre Aufsätze dürfen hohen Flug nicht nehmen, sie müßen sich an die realen Dinge des Lebens und an einfache Wiedergabe von Erzählendem und Beschreibendem halten. Ganz besonders müßen daneben die einfachen

Geschäftsformulare eingeprägt und Geschäftsaufsätze, wie sie das Leben fordert, geübt werden, damit in allen Stücken, was von früher fehlt und doch nöthig ist, auf die einfachste und kürzeste Weise nachgebracht werde.

Die Mittelschule und die höhere Töchterschule haben vieles gemein. Beide wollen über das gewöhnliche Ziel der Volksschule hinaus, jene um die Knaben für die Bedürfnisse des sogenannten Mittelstandes im gewerblichen Leben, in Ackerbau, Fabrikwesen, Bergbau, Handel und Schifffahrt u. s. w. vorzubilden, soweit dazu eine eigentlich höhere und gelehrte Bildung nicht erfordert wird, diese um die Mädchen für den Beruf der Frau im besseren Mittelstande und in einem Theile der höheren Stände zu erziehen. Beide lehren mindestens eine, gewöhnlich zwei fremde Sprachen, und beide haben in sich einen starken Trieb, über das 14. Lebensjahr hinaus etwa bis zum 16. ihre Arbeit auszudehnen; und sie gedeihen selten, wo diese Ausdehnung nicht gelingt. Von diesen Umständen verändert zunächst der fremdsprachliche Unterricht ganz und gar die Lebensbedingungen des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Derselbe muß hier möglichst zeitig beginnen, um dem Kinde in der Muttersprache die Fälle, Zahlformen, Zeitformen u. s. w. aufzuzeigen, die es dann sofort in der fremden Sprache soll kennen lernen. Nach Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts empfängt dann der Unterricht in der deutschen Grammatik von diesem die bedeutendste Förderung. Was in den gewöhnlichen Volksschulen große Mühe macht, namentlich in der Formenlehre und der Lehre von den Wortclassen, das wird diesen Kindern im fremdsprachlichen Unterrichte fast unbemerkt tropfenweise eingeflößt. Würde man beim fremdsprachlichen Unterrichte auf die Unterschiede des Deutschen vom Französischen oder Englischen fleißig hinweisen, so könnte man gesonderte Betreibung der deutschen Grammatik, da des Gemeinsamen doch stets mehr ist als des Unterschiedenen, wenigstens theilweise unterlassen. Jedenfalls sind beide Lehrgänge in stetem gegenseitigen Bezuge zu erhalten; und unbedingt wird hier bedeutend mehr geleistet als da, wo fremdsprachlicher Unterricht nicht stattfindet. Hingegen bedürfen wieder einiger Beachtung die Spuren des fremden Idioms, die sich in der deutschen Rede und Schrift zuweilen bemerkbar machen. Der Aufsatz wird weniger besondere Wege gehen dürfen, nur mögen die höheren Töchterschulen vor überstiegenen und übergefühligen Themen ernstlich gewarnt sein. Auch dem Mädchen dient, wenn auch nicht die stramme Anfassung wie dem Knaben, aber doch eine ernste Gedankenzucht recht sehr. Hingegen wird im Aufsatz und in der mündlichen Rede die gewaltige stilbildende Macht sehr zu spüren sein, die von dem Uebersetzen ausgeht, von dem steten Umbilden des Gedankens aus den Formen und Wendungen der einen in die der anderen Sprache. Allerdings ist dabei vorausgesetzt, daß nur ein Uebersetzen in gutes Deutsch geduldet wird. Wo es gestattet ist, in der deutschen Uebersetzung z. B. die abweichende Wortfolge des Französischen beizubehalten und nachzubilden, da wird auch der Aufsatz unwillkommene Spuren davon tragen. Bedeutende Grenzerweiterungen finden im Gebiete der Literaturkunde statt. Zunächst bietet ein mehrbändiges Lesebuch ungleich größere Mengen von Proben und auch solche aus höher liegenden Darstellungsgattungen. Anderes kann der Lehrer durch Vorlesen und kurzes Verarbeiten in den Unterricht bringen. Wo die Schule das 14. Lebensjahr überschreitet, da können auch ganze Dichtwerke im Unterrichte gelesen werden. Hermann und Dorothea, Wilhelm Tell, Minna von Barnhelm, Wallenstein würden in erster Linie, demnächst die Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, die Braut von Messina, Iphigenie in Tauris, für Knaben auch Götz von Berlichingen in Betracht kommen. Märchen und Volksbücher, Sagen und Heldensagen muß neben anderem die Privatlectüre bieten. Die biographischen Bilder aus der Literaturgeschichte lassen sich vermehren; man kann bei den wichtigeren Dichtern und Schriftstellern diejenigen Richtungen und Gebiete kenntlich machen und aus behandelten Proben illustriren, in denen und auf denen ein jeder hauptsächlich thätig gewesen ist. Und selbst eine überblickende, chronologisch geordnete Zusammenfassung dieser Dinge zu einer Art von Literaturgeschichte ist am Ende der Schulzeit nicht zu gewagt. Vor Leitfäden der Literaturgeschichte aber ohne concrete Anschauungen von Dichtwerken sei wieder auf das ernstlichste gewarnt, und ebenso vor Kathedervorträgen über Klopstock, Lessing, Herder, oder über Gottsched, Bodmer, Breitinger u. dgl.

Daß der Sprachunterricht des Schullehrerseminars, um auch von diesem noch einiges anzudeuten, über die soeben beschriebenen Ziele in mehreren Richtungen wesentlich hinauszugehen hat, ist schon durch das größere Alter seiner Zöglinge bedingt. Wo eine geordnete Präparandenbildung vorarbeitet, ist es auch völlig ausführbar. Zwar der Betrieb des Mittelhochdeutschen, der sowohl dem Grammatischen als dem Sprachverständnis überhaupt erst rechte Unterlagen schafft, wird uns, so wünschenswerth er auch ist, in den Seminaren der kurzen Bildungszeit wegen wohl noch lange versagt bleiben. Daß den Lehrern der Volksschule, die im Seminar gebildet werden, und aus denen im Wege freier Fortbildung auch die Mittelschullehrer hervorgehen sollen, eine ganz besonders tüchtige grammatische Bildung unumgänglich nothwendig ist, das wurde oben schon mehrfach erwähnt. Sie können davon nicht leicht zu viel haben; nur lehren sie oft zu schnell und zu viel davon wieder, wie sie ja oft am unrechten Orte und in ungeschickter Weise den Seminarunterricht im Schulunterrichte copiren. Daß es nicht eine auswendig gewußte Leitfadengrammatik sein darf, sondern ein grammatisches Können, ein massenhaftes, fleißiges und gründliches Analysiren von Sprachstoff, das ist nach allem Früheren selbstverständlich. Weiter bedarf das Vorlesen und Vortragen, wie alles Sprechen, im Seminar ganz besonderer Pflege. Hier wo jeder Sänger zum Vorsänger zu bilden ist, ist auch jeder Leser zum Vorleser und zwar zum mustergültigen Vorleser zu schulen. Das Kennenlernen der deutschen Literatur erfährt, angemessen dem Alter der Seminaristen, eine bedeutende Erweiterung, die uns jetzt durch das „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten" von Kehr und Kriebitzsch (4 Bde.) sehr erleichtert wird. Auch Günther's „Lesebuch für Schullehrer-Seminarien" ist dazu wohlgeeignet. Daneben geht eine bedeutend erweiterte und sorgfältig ausgewählte Privatlectüre her, die vom Unterrichte aus nicht bloß beaufsichtigt, sondern auch durch Fingerzeige gefördert wird. Die Uebersetzungen des Nibelungenliedes und der Gudrun, Proben aus dem Parzival und aus den Liedern Wolfram's von Eschenbach, die Uebersetzung des Reineke Fuchs, Gellert's Fabeln und Erzählungen, Voß Luise, Herder's Cid, Lessing's Nathan, Göthe's Egmont und Tasso, Schiller's Gedichte und Wallenstein, eine gute Auswahlsammlung deutscher Dichtungen wie die von Echtermeyer oder Götzinger, Chamisso's Peter Schlemihl und Immermann's Oberhof, die Schriften von Hebel und Claudius, der Raspe'sche Münchhausen und mundartliche Schriften wie die von Hebel, Klaus Groth und Fritz Reuter mögen ungefähr das Niveau einer Auswahl für einen guten Jahrgang bezeichnen, der in den Obercursus eingerückt ist. Referate aus dieser Privatlectüre, meist mündlich, zuweilen auch schriftlich, sind ständige Aufgaben. Die oben beschriebene letzte Zusammenfassung des Ueberblicks über die Literaturkunde und Literaturgeschichte ist hier unerläßlich. Hier findet auch der Aufsatz schon im Sprachunterrichte selbst reichliche Nahrung; er entnimmt seine Aufgaben aus allen dazu geeigneten Fächern des Seminarunterrichts und behandelt auch insbesondere pädagogische Fragen. Erfüllt mit der Erfahrungssumme von zwei durchlebten Jahrzehnten, gekleidet in die gereiftere Form, die in langen Jahren an so viel Sprachstoffen und Lectüre gebildet ist, und die eben erst dem zu Ende gehenden Jünglingsalter zu Gebote steht, wächst er oft zu bedeutendem Umfange und erzeugt nicht ganz selten recht erfreuliche Leistungen. Hierneben geht endlich ein Zweig des Unterrichts her, der dem Seminare ganz allein eigen ist, weil es eben Fachschule für Lehrerbildung ist; es ist die Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Sie bedarf ein ganzes Jahr lang mindestens zweier Wochenstunden, um den umfangreichen Stoff durchzuarbeiten, der von Musterlectionen des Lehrers und von Lehrübungen der Schüler begleitet wird. Die erste Pflicht, der gewöhnlich im Mittelcursus schon genügt wird, ist hier die gründlichste und sorgsamste Einführung in eine gute Methode des ersten Lesen- und Schreibenlehrens. Sie kann den Seminaren nicht dringlich genug empfohlen werden. Außer der Erläuterung der Lehrweise selbst muß ihr, wie oben gesagt, eine klare und eingehende Laut- und Lautbezeichnungslehre untergelegt werden. Den historischen Gang der Lesemethoden aufzuzeigen ist sehr wünschenswerth, wichtiger aber ist jedenfalls und stärker zu betonen die Belehrung, wie in der Schule wirklich zu lehren ist, und eingehende Uebungen müßen dieselbe begleiten und erläutern. Unermeßlicher und unverantwortlicher Schaden wird angerichtet an den jungen Lehrern und in ihren künftigen

Schulen, wenn das Seminar es hier fehlen läßt. Hinter jedem Seminaristen stehen hunderte, oft mehr denn tausend Kinder, die oft im ersten Lesen und Schreiben unwiederbringlich verpfuscht werden, wenn der Seminarist dazu nicht das Nöthige gelernt hat. Und Lesen und Schreiben ist doch ein unersetzliches Hülfsmittel für allen übrigen Schulunterricht. Und dabei wird der junge Mann beim ersten Schritt in das Amtsleben in einer Weise im Stiche gelassen und vor fast unlösbare Aufgaben gestellt (unsere Schulzustände stellen sie ihm ohnehin manchmal schon zu schwer), daß er muthlos wird oder gar das Amt von vorn herein auf die leichte Achsel nimmt. Weiter aber ist neben der sogenannten Leselehre erforderlich eine eingehende Anleitung und Anweisung zu den übrigen Zweigen und Verrichtungen des so weit ausgedehnten Unterrichtsgebietes. Endlich muß eine allgemeine Belehrung über das Verhältnis von Geist und Sprache, von Gedanke und Wort, von Mundart und Hochdeutsch, über Nothwendigkeit, Zwecke und Ziele des Sprachunterrichts hinzutreten, welche einerseits der ganzen umfangreichen methodischen Anweisung tiefere Grundlagen giebt, und welche andererseits zu Ueberblick und wirklicher Einsicht in die Gründe des Verfahrens anleiten soll. Kurz es sind in den wesentlichsten Zügen die Grundgedanken des vorliegenden Aufsatzes vorzuführen; denn derselbe ist dem Verfasser, der manches Jahr den Sprachunterricht an Seminaren mit Vorliebe ertheilt hat, aus einem Grundrisse für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts, der allerdings nur wenige Blätter umfaßte, thatsächlich erwachsen.

Möchte es den Seminaren je länger je mehr gelingen, ihre Zöglinge in die Schulpraxis hinauszusenden erfüllt mit Liebe zu unserer edlen, köstlichen Muttersprache und zu unserer Literatur, erweckt zu einer regen Weiterarbeit und Fortbildung auf ihren weiten Gebieten und ausgerüstet mit der nöthigen Fertigkeit, um einen tüchtigen Unterricht in der Muttersprache zu ertheilen. Mit diesem Wunsche mag sich das Ende zum Anfange fügen und so das Ganze sich zum Ringe zusammenschließen.

Pyritz (Pommern). **K. Supprian.**

Diarium, s. Schulacten.

Didaktik oder Unterrichtslehre, bald als zweiter selbständiger Theil der Pädagogik betrachtet, bald in die Erziehungslehre hineingezogen und mit derselben verschmolzen, kann hier natürlich nicht nach ihrer ganzen wissenschaftlichen Inhaltsentfaltung, in der sie viele besondere Abschnitte dieser Encyklopädie anticipiren müßte, sondern vorzugsweise nur in ihrer genauen begrifflichen Unterscheidung von der Pädagogik und in den mancherlei darüber aufgestellten Ansichten behandelt werden. Ist es auch das Gewöhnlichste, daß die Didaktik als der zweite Haupttheil der Erziehungswissenschaft erscheint, der dann an seinem Theile wieder in eine allgemeine und eine besondere zerfällt, welche letztere in solchem Falle wohl die Methodik genannt zu werden pflegt: so kommt es doch auch bisweilen vor, daß die Didaktik entweder der Pädagogik überhaupt oder auch der Methodik insbesondere entgegengestellt wird, während diese doch offenbar nur eine Unterabtheilung von ihr sein kann. Erstere Auffassung dagegen wurde dadurch besonders hervorgerufen oder unterhalten, daß die Erziehung dem Hause und der Familie, der Unterricht aber der Schule und den Lehrern zuzufallen schien. Und wenn auch ziemlich allgemein die Erziehung als das Weitere und der Unterricht als das Engere gefaßt wird, so kommt es doch auch in der besonderen Anwendung vor, daß dem Unterricht vor der Erziehung der Vortritt gegeben und diese in dem speciellen Gebiete der Geistesbildung als das Secundäre gefaßt wird. K. Schmidt z. B. faßt den Unterricht als die Entwicklung des Denkens, und die Erziehung als die Entwicklung der Gefühls- und Wollensvermögen. Diese Scheidung zwischen den verschiedenen Seelenvermögen und ihrer Behandlung auf dem zwiefachen Boden des Unterrichts und der Erziehung ist aber eine sehr bedenkliche, freilich auch sehr fließende und durchaus nicht scharf durchzuführende: es könnte eben so bedenklich werden, wenn der Unterricht seinen erziehlichen Werth und Einfluß verlöre, als wenn die Erziehung ohne Einwirkung auf die denkende Thätigkeit des Zöglings bliebe. Festgehalten muß daher werden, daß Erziehung und Unterricht in einander greifende, sich gegenseitig ergänzende und bedingende, darum auch zu einer unzertrennlichen Einheit verbundene Thätigkeiten sind. Das Ganze ist, auch wenn

man die etymologische Seite ohne Vorurtheil etwas genauer verfolgen will, ein Aufbauen der Seele, wobei die doppelte Richtung, sie in die Höhe empor zu ziehen und sie von unten auf ihrem Grunde zu festigen und zu stärken, von vorn herein als eine unerläßliche erscheint. Dann kann man auch alle die übrigen Postulate und Ansichten leicht damit vereinigen, daß die Erziehung mehr einen idealen, der Unterricht mehr einen realen Charakter an sich trage; daß die Erziehung vorzugsweise auf den Willen, der Unterricht auf die Erkenntnis gehe; jene eigentlich nur eine bestimmte Spitze und einen gewißen Höhepunct, dieser aber eine gewiße Breite und Mannigfaltigkeit habe und entfalte. Damit stimmt auch Palmer's Auffassung vollkommen überein, wenn er die Zucht als realen Grundbegriff der christlichen Pädagogik aufstellt und sie theils als Zucht der Wahrheit, theils als Zucht der Liebe bestimmt und behandelt. Nur auf diese Weise ist es wahrhaft möglich, beide Thätigkeiten aus Einer gemeinsamen Grundwurzel herzuleiten und als einander gegenseitig unterstützend und bedingend in der Persönlichkeit des lehrenden Erziehers oder erziehenden Lehrers zusammenzufassen. So hat auch C. L. v. Roth (Kleine Schriften 1, 245) es als das Ziel seiner ganzen Wirksamkeit bezeichnet, die Idee des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen. Und wenn derselbe diese Idee in der Form der Vorschrift auffaßt: Du sollst so unterrichten, daß deine Schüler nicht etwa bloß in Sprachen, Geschichte &c. eine gewiße Fertigkeit erlangen, sondern daß sie eben durch das Lernen am Geiste und am Herzen gebildet werden; dein Unterricht soll eine beständige mittelbare Anleitung zur Vernünftigkeit sein; und wenn er das Geheimnis der Erziehung und des erziehenden Unterrichts in der Wahrheit unseres Wollens, Denkens und Empfindens, das Ziel desselben aber nicht in der Tugend, sondern in dem Glauben sieht, welcher die Tugend in sich schließt: so stimmt das nach unserer Ueberzeugung im wesentlichen mit den Grundsätzen einer evangelischen Auffassung überein.

Um aber diesen Gegenstand auch in seiner geschichtlichen Entwicklung zu erörtern, so hat nach Herbart der Unterricht das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die „Regierung" das Gegenwärtige besorgt (hier ist also Zucht gleich Erziehung und Regierung gleich Zucht oder Disciplin). Bei weitem nicht aller Unterricht sei pädagogisch, aber in der Pädagogik handele es sich nur um den erziehenden Unterricht. Der Werth des Menschen liege nicht im Wissen, sondern im Wollen; aber ebendeswegen müße in der Pädagogik die Lehre vom Unterrichte vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt nach Herbart zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses angeben. — Ein wie wesentlicher Abstand hier noch zwischen diesem Resultate und dem letzten von uns gesuchten Ziele besteht, ist mit Leichtigkeit zu erkennen.

In Schleiermachers Erziehungslehre kann nach der eigenthümlichen Grundauffassung desselben von einer bestimmten Hervorhebung und Gegenüberstellung des Unterrichts gegen die Erziehung gar nicht die Rede sein. Die ganze Weise, in welcher Schleiermacher die Pädagogik als einen Theil der Ethik, coordinirt der Politik, behandelt, zeigt mit Deutlichkeit, daß von einer solchen Unterscheidung bei ihm nicht die Rede sein könne, vielmehr alles dasjenige, was als unterschiedliche Momente und wesentliche Theile der Pädagogik gelten muß, einer ganz anderen Richtung folgt und daher das Gebiet des Unterrichts in gleichem Maße wie das der Erziehung durchschneidet. Nur wo er auf die Schule zu sprechen kommt, kann er sich der besonderen Berücksichtigung der Aufgabe des Unterrichts und seines Verhältnisses zur Erziehung nicht entschlagen. Da erscheint ihm die Frage, ob die Schule bloße Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Worts sei, als eine wunderliche oder überflüßige; sie müße es nothwendig sein, weil die Erziehung ja nichts anderes als Entwickelung der Kräfte sei, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominiren. Aber über die Schule hinausgehen und die elterliche Auctorität theilen und dadurch schwächen soll die Erziehung allerdings nicht. Die Schule habe nicht nur Kräfte

und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe. Schleiermacher glaubt daher alles dasjenige besonders sorgfältig ausscheiden zu müßen, was sowohl für die Entwickelung der Einsicht als auch des Willens über den Kreis der Schule hinausliegt und dem Leben der Familie angehört.

Stärker und bedeutungsvoller tritt das Wesen des Unterrichts bei Hegel hervor, bei dem er als die andere Seite der Erziehung erscheint. Der Geist muß nach ihm zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung — die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthume geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit, des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist, damit das darin Enthaltene zum Bewußtsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwickelung &c. erforderlich.

Nach G. Baur hat die Erziehungslehre im engeren Sinne zu zeigen, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen zu unterwerfen und zu dem Vorsatze heranzubilden sei, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Solle es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhange des Ganzen zukomme, richtig erkennen, und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit werden, so sei ihm dazu eine Kenntnis der äußeren Umgebung nöthig, in welcher sich das menschliche Leben bewege, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet habe, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten könne und solle. Wie diese Kenntnis dem Zöglinge beizubringen sei, zeige die Unterrichtslehre. — Diese Begriffsaufstellung scheint theils zu eng, theils zu weit zu sein, sie setzt zu sehr den eigentlichen Begriff der Kenntnisse als Unterrichtsmittel voraus, sie scheidet eben damit zu stark zwischen Form und Stoff und vindicirt die erstere der Erziehung im engern Sinne, den letztern aber der Didaktik. Weil nun aber Form nicht ohne Stoff und Stoff nicht ohne Form sein kann, so ist der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nur ein relativer, nur um der Klarheit und Uebersichtlichkeit willen werden beide Gebiete für sich abgesondert behandelt.

Wir ersehen aus dem Bisherigen, daß die aus der philosophischen Wissenschaft herstammende Auffassung den Begriff der Erziehung in einem viel weiteren Umfange faßt und darum dem Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung beimißt. Alle diejenigen dagegen, welche aus der Praxis des Lehr- und Erziehungsfachs heraus das Verhältnis beider zu bestimmen getrieben werden, faßen die Erziehung wesentlich in dieser näheren Zweckbestimmung, in welcher sie durch einen planmäßigen Unterricht bedingt oder wesentlich unterstützt wird, wie es in der Entwickelung unseres deutschen Lebens eine unerläßliche Grundlage geworden ist. Doch finden wir diese Grundanschauung auch bei einem von der Psychologie ausgehenden Bearbeiter der Pädagogik, J. E. Beneke.

Es wird von der, freilich zu eng gefaßten Annahme ausgegangen, daß der Unterricht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehe, während die Erziehung es mit der Gemüths- und Charakterbildung zu thun habe. Der Unterricht verkehrt diesemgemäß zunächst mit Einzelnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet, hat also einen enger umgrenzten Kreis und kann innerhalb desselben eine mehr erschöpfende, vollständig darstellende Wirkung üben. Die Erziehung hat dagegen keine solche Vollständigkeit oder Vollendung, ihre Aufgabe ist eine unendliche und das Einzelne vermag bei ihr so gut wie nichts; eine größere Menge von Einwirkungen, eine stetige Fortwirkung kann z. B. erst durch die Macht des Beispiels einen gewißen Einfluß üben. Auch der Zeit nach ist diese ihre Aufgabe eine unendliche, dauert von der Wiege bis zum Grabe, während der Unterricht an bestimmte Zeiten gebunden oder gewißen Lebensabschnitten vorzugsweise eigen ist. Kann dies bis zu einem gewißen Maße zugestanden werden, so ist es dagegen weniger wahr oder genau, wenn behauptet wird, daß die Erziehung das Individuelle individuell behandeln müße, während der Unterricht einer größeren Anzahl zugleich ertheilt werden könne, und man erkennt hier von vorn herein den Grundmangel eines Systems, in

welchem zwar dem Unterrichte neben der Erziehung eine selbständige und volle Berechtigung zuerkannt, eben damit aber beide Zweige von einander zu sehr abgelöst und das innerlich und organisch sie verknüpfende Band aufgehoben wird. Denn nicht bloß muß auch der Unterricht vor allen Dingen individualisiren, sondern auch die Erziehung kann in einem größeren Kreise auf einmal wirken, z. B. der erziehliche Einfluß des Vaters, der Mutter, des Lehrers, im Kreise des Hauses oder der Schule. Auch darf man nicht füglich sagen, der Unterricht geschehe absichtlich, die Erziehung oft unbewußt und unwillkürlich, denn beide Thätigkeiten sollen nicht unter der Reflexion stehen bleiben, sondern die eine so gut wie die andere zu einem integrirenden Lebensmomente derer, die sie üben, werden, und können darum in diesem Stücke wieder beide gleich sein, wenn man die Grenzen des Unterrichts auch hier nicht zu enge steckt. Beide Thätigkeiten, die Erziehung wie der Unterricht, müßen beständig in einander greifen und thun es auch. Jeder wahrhafte und rechte Unterricht muß erziehender Art und Natur sein. Aller Unterricht würde ein mehr Aeußerliches und Oberflächliches sein, wenn nicht die Erziehung hinzukäme. Umgekehrt würde mit dem Verlangen, daß der Unterricht auch zur Erziehung hinzukomme, unstreitig nur ein Nebenwerk bezeichnet werden, nur etwas Aeußeres an der Erziehung, als dem Inneren (eine äußerliche Auffassung, in welcher der Unterricht ganz von der Aufgabe der Erziehung verschlungen erscheint, die darum ohne Zweifel auch wieder nicht angenommen werden darf).

Vermißt man in diesen Auseinandersetzungen Beneke's einerseits die rechte Schärfe und Bestimmtheit der Angaben und Distinctionen, andererseits die volle Tiefe und Wahrheit, so muß man dagegen bei Karl Rosenkranz, die Pädagogik als System, Königsberg 1848, die ganze Schärfe einer fest abgrenzenden, nach dem Hegel'schen Vorgange durch und durch trichotomischen Systematik anerkennen. Ihm zerfällt die Pädagogik in drei Theile, nämlich den allgemeinen Begriff, die besonderen Elemente und die einzelnen Systeme der Erziehung; der zweite Theil, oder die besonderen Elemente der Erziehung, umfaßt in drei Abschnitten die Orthobiotik, die Didaktik und die Pragmatik. Wir müßen den zweiten Abschnitt hier noch etwas näher charakterisiren. Er hat 1) eine psychologische Voraussetzung, welche nothwendig angenommen werden muß, weil ohne sie die didaktische Thätigkeit nicht gedeihen kann. Dies ist der für den Geist als Selbstthätigkeit wichtigste Begriff der Aufmerksamkeit. Die Erziehung muß den Menschen an eine scharfe, schnelle, vielseitige Aufmerksamkeit gewöhnen, damit er gleich bei der ursprünglichen Berührung mit einem Gegenstande denselben genau und treu erfasse und nicht genöthigt sei, immer neue Ansätze zu seiner Erwerbung zu machen. Die besonderen Thätigkeits-Richtungen der erkennenden Intelligenz sind aber das Anschauen, das Vorstellen und das Denken, die, wenn sie auch wechselseitig in einander übergehen, doch einen gesetzmäßigen Verlauf ihrer Entwickelung und Herrschaft haben, so daß das Kindesalter vorzugsweise vom Anschauen, das Knabenalter vom Vorstellen und das Jünglingsalter vom Denken erfüllt ist. Es wird daher eine intuitive, imaginative und logische Epoche des Lebensalters unterschieden. Es hat aber 2) der Unterricht eine logische Voraussetzung, nämlich die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Im Unterrichte durchbringen sich der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat a) der Gegenstand, der gelehrt wird, seine specifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewiße Folge abzwingt. Wie sich auch die Willkür geberden mag, so enthält doch zum Glück das Object eine Selbständigkeit, die alle Mishandlung nicht ganz zu tilgen vermag. Diese ihm inwohnende unsterbliche Vernunft ist die allgemeine Grundlage des Unterrichts. Der Gegenstand muß aber auch b) auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellectueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das combinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Object unmittelbar oder in abbildlicher Vermittlung vor; das zweite verknüpft das Object nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es

nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhangs, worin das Object theils mit sich selbst, theils mit anderen steht. Dies ist die naturgemäße Folge der Standpuncte der erkennenden Intelligenz. Da aber, logisch genommen, ein Beweis nur analytisch, synthetisch oder dialektisch geführt werden kann, so ergeben sich daraus drei bestimmte Methoden des Beweises. c) Die lebendige Vermittelung zwischen dem Zögling und dem ihm mitzutheilenden Inhalte ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methodik erzeugt, die auf ihrer Spitze als Lehrton oder Manier bezeichnet werden muß. Der Lehrende muß sich auf den Standpunct des Zöglings versetzen (Accommodation), dafür sorgen, daß das Abstracte auch in concreto klar werde (Exemplification), endlich die etwa vorhandenen Lücken beseitigen (Supplirung). Hier kann der Takt des Lehrers sich wahrhaft erfinderisch beweisen. — 3) Der Unterricht geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden oder Könnenden und der Nochnichtwissenden oder Nochnichtkönnenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Act, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem das Eigenthum des einen durch dessen eigene Thätigkeit zu einem Eigenthum des andern wird. Zu unterscheiden ist hier 1) zwischen den Subjecten des Unterrichts, den Lernenden nach ihrer verschiedenen Entwickelung und Begabung; 2) dem Acte des Lernens in der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, in welchem die Lust zur Reproduction erweckt werden soll, und nach seinem mechanischen, dynamischen und wieder mechanisch sich befestigenden Momente, und 3) der Modalität des Lehrprocesses durch das Leben, durch die Schrift, durch die mündliche Lehre. In letzterer Beziehung werden namentlich die verschiedenen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen (s. d. Art.), insbesondere die akroamatische und erotematische, charakterisirt. — Es ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise der ganze Abschnitt ungemein viel Lehrreiches und Anregendes enthält, welches in jeder Beziehung wohl beherzigt zu werden verdient.

Dagegen wird von Th. Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik wiederum das Wesen des Unterrichts neben der Aufgabe der Erziehung nicht besonders hervorgehoben oder berücksichtigt. Er definirt das Erziehen als ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Er unterscheidet deshalb von der allgemeinen die angewandte Pädagogik, welche, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen hat, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Die allgemeine hat dagegen nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen. Als Erziehungsmittel nennt er die Bildung der Anschauung, die Gemüthsbildung, die Bildung der Intelligenz, als nothwendige Ergänzung der Gemüthsbildung zum Zwecke der inneren Freiheit und des Einlebens in die höheren Interessen. Wir sehen also auch hier, wie schon oben von der philosophischen Auffassung gezeigt ist, zwar nicht unmittelbar bei der weiteren Fassung des Erziehungsbegriffs, aber doch mittelbar das Wesen und die Interessen des Unterrichts berücksichtigt.

Die Auffassung des Inhalts der Didaktik und ihres Verhältnisses zur Pädagogik ist also eine wesentlich verschiedene, je nachdem diese als eine philosophische Disciplin behandelt wird oder nicht. Und auch dabei giebt es erhebliche Unterschiede, wenn das Wesen derselben aus mathematisch-metaphysischen Principien abgeleitet oder auf Psychologie begründet oder als eine ethische Wissenschaft construirt wird. Das Gebiet der Ethik vindicirt sich aber nicht bloß die Philosophie, sondern auch die Theologie, und so wird auch dieser das Recht nicht bestritten werden können, die Erziehungslehre überhaupt aus dem Inneren ihrer wissenschaftlichen Entwickelung heraus auf dem Grunde der evangelischen Wahrheit entstehen zu lassen. Auf diesem Wege wird es vor allen Dingen möglich sein, wie es auch der „evangelischen Pädagogik" von Palmer gelungen ist, die ganze Aufgabe als in der tiefsten Persönlichkeit des Pädagogen wurzelnd darzustellen, die hier überhaupt von der entscheidendsten Wichtigkeit ist. Auch gelingt es nur eben hierdurch, die beiden Seiten der Didaktik, die wir als die mehr

wissenschaftliche und die mehr künstlerische, als eine theoretische und praktische bezeichnen können, mit einander zu vereinigen, und die Fähigkeit und Begabung zu ihr nicht als eine äußere, sondern als eine innere Gabe, als ein Charisma zwar, aber als ein solches, das von der ringenden Seele mit Glauben und Gebet gewonnen wird, zu betrachten. Je fester der von dem Lehrer gewonnene Standpunct, je sicherer der Kern und Mittelpunct seines ganzen Lebens und seiner Persönlichkeit ist: desto kräftiger und segensreicher wird auch der Erfolg seiner Wirksamkeit sein.

Dienstboten, s. Gesinde.

Diensteid, s. Beeidigung.

Dienstentlassung, Dienstentsetzung, s. Disciplinarverfahren.

Dienstfertigkeit, s. Mitgefühl.

Dienstprüfung, s. Prüfung.

Diesterweg, s. am Schlusse des Bandes.

Dinter, Dr. Gustav Friedrich, geb. d. 29. Febr. 1760 zu Borna, unweit Leipzig, 1787 Pfarrer zu Kitscher, 1797 Director des Schullehrerseminars in Dresden, 1807 Pfarrer zu Görnitz, wo er ein Progymnasium auf eigene Rechnung errichtete, 1816 Consistorial- und Schulrath in Königsberg, in der Folge, nachdem er einen Ruf an die Universität Kiel abgelehnt, Professor der Theologie, als solcher daselbst gestorben am 29. Mai 1831 — eine jener Celebritäten, dergleichen von Zeit zu Zeit eine den pädagogischen Schauplatz betritt und beherrscht, ebensosehr die Richtung der Zeit in sich repräsentirend, als sie von sich aus mitbestimmend. Ob Dinter in der deutschen Lehrerwelt mehr genützt oder mehr geschadet habe, das wird von verschiedenen Standpuncten aus auch gegentheilig beantwortet. Die bibelgläubigen und kirchlich-orthodoxen Männer müßen ihn anklagen, daß er — vielleicht mehr als irgend ein anderer zu seiner Zeit — dem deutschen Schulstand zu jenem Rationalismus verholfen, durch welchen innerlich eine Lösung von der Kirche vollbracht wurde, noch lange bevor das Emancipationsgeschrei durch Zeitungen und Conferenzen schallte. Man kann aber möglicherweise der Ansicht sein, daß der Rationalismus eine geschichtliche Nothwendigkeit für die Entwicklung der Theologie gewesen sei, die auch durch solche Gegensätze sich bewegen müße, und kann es dennoch tadelnswerth und gefährlich finden, denselben unter die Volksschullehrer und unter das Volk zu bringen, unter deren Händen er in Ermanglung wissenschaftlicher Prämissen nothwendig zur Flachheit, wo nicht zu Schlimmerem, führen müße. Daher jener Vorwurf auch von anderer, als der exclusiv rechtgläubigen Seite herkommen kann. Anderntheils aber wurde und wird Dinter gefeiert, nicht bloß (was auch die Gegner ihm lassen müßen) als tüchtiger Seminarvorstand, Schulinspector und Visitator, und noch mehr als Meister in der Kunst des Katechisirens, sondern als einer der Lichtbringer, die das neunzehnte Jahrhundert auch dem Volke zu einem Jahrhundert des Heils zu machen berufen gewesen. Ohne uns im voraus von einem oder dem andern dieser Urtheile bestimmen zu lassen, versuchen wir dem Manne in Folgendem die Stelle auszumitteln, die ihm in der Geschichte von Rechtswegen gebührt.

So nahe sich die religiösen und sittlichen Grundanschauungen Dinter's mit jenen der Philanthropisten einerseits und Pestalozzi's andererseits berühren: er ist doch schon darin eine ganz andere Erscheinung, als sie, daß sie den archimedischen Punct, von welchem aus sie den Hebel ansetzen und die Welt aus ihren Angeln heben wollten, nicht in einem schon vorhandenen ordentlichen Amt in Kirche oder Schule suchten, worin es ihnen allen viel zu enge geworden wäre, sondern sich eine Form der Wirksamkeit außer der Kirche, der Schule und selbst der Familie in ihren Instituten schufen, Dinter dagegen eine durchaus regelmäßige Carrière gemacht hat, ohne sich durch die Forderungen beengt zu fühlen, die seine Aemter an ihn stellten. Jene segeln auf dem Wolkenwagen ihrer Ideen daher, aber desto weniger finden sie den Weg ins wirkliche praktische Leben, und was sie in diesem und für dasselbe leisten, bleibt meilenweit hinter dem zurück, was sie hoffen und versprechen. Dinter dagegen setzt sich in die warme Studierstube seines Pfarrhauses, predigt allsonntäglich seinen Bauern, nimmt sich seiner Ortsschule an, bildet künftige Schulmeister, und bringt so, weil er das Leben mit praktischer Hand anfaßt, alles glücklich und mit Ehren zu Stande, was und wie er es will. Jene treten als Erfinder und Reformatoren auf, ihre Ideen sind ihnen eins und alles, die Welt hat ihrer Meinung nach nichts zu thun als sich

denselben zu fügen und einen Basedow mit Geld zu versehen; Dinter macht jene Ansprüche nicht, er ist Eklektiker; nicht einmal die Sokratik, in welcher er doch seine Hauptstärke hat und die seinen Ruhm vornehmlich begründet, ist sein eigen Werk, — er hat dessen kein Hehl, daß er sie von Joachim Heinrich Campe aus dessen Seelenlehre für Kinder gelernt hat. Aber eben dadurch entgeht er tausend Schwierigkeiten; weil er an das Vorhandene mit Klugheit sich anschließt und die Welt nimmt wie sie ist, so kommt er überall gut mit ihr aus. Man kann auch nicht sagen, daß er etwa als Seminarvorstand oder als Schulinspector eine neue Methode angewandt, und durch sie seine Erfolge errungen hätte; sein Verfahren war nur darin von dem vieler andern verschieden, daß er, statt eine Masse von Kenntnissen in den Köpfen aufspeichern zu wollen, vielmehr das eigne Denken anzuregen und in Fluß zu bringen sich angelegen sein ließ. Wie ihm dazu im Seminar sein persönlicher, für die jungen Leute anziehender Umgang das Hauptmittel war, so bei seinen Schulkindern die Katechese. Er liebte sie, weil ihm bei seiner ungemeinen Munterkeit dieses Verfahren am besten zusagte; diese freie Bewegung in Frage und Antwort, da der Katechet den Zügel nur unsichtbar in der Hand behält, während ein gescheidter Junge ihn, wie ein junges Roß seinen Reiter, fortwährend in Athem erhält — das behagte ihm, das war ihm persönlich Bedürfnis und Lust, wogegen er in das pestalozzi'sche Tabellenwesen, überhaupt in die Fessel, die die absolute Methode und ihre lückenlose Consequenz dem Lehrer anlegte, sich nie hätte fügen können. — Jene Vorgänger hatten zwar, wie er, die Menschennatur für gut ausgegeben, aber die wirkliche Menschenwelt — mit Ausnahme der Kinder — hatten sie für unverbesserlich schlecht erklärt; Dinter dagegen steht auch mit den Menschen in concreto stets auf gutem, heiterem Fuß; er weiß und glaubt (s. sein Leben S. 325) „die Mehrzahl der Menschen ist gut, dies hat mir meine Erfahrung laut verkündigt.“ Daher hatte er wohl Gegner, aber Feinde, gegen die er persönlich sich hätte wehren müßen, die seine Stellung irgendwie gefährdeten, hatte er nicht; in Federkriege ließ er sich nicht ein. Konnte er doch selbst den Orthodoxen gegenüber darauf pochen, daß Reinhard — der ihn auch nach Dresden berief und dort einführte — sein Freund gewesen sei und an seinem credo nichts auszusetzen gefunden habe. Daß damit die Frage nicht erledigt, mit seinem „rationalen Supernaturalismus“ ein innerer Widerspruch nicht gehoben sei, das konnte ihm als klugem Manne nicht verborgen sein; aber es ließ ihn ruhig schlafen. War er doch überhaupt eine Natur, die zwar, wo es galt, zu handeln, mit Ernst, Energie und Consequenz verfuhr, aber sich weder philosophisch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach, noch für tiefere religiöse Erregung und Anschauung Trieb und Empfänglichkeit hatte. Man thut ihm gewiß kein Unrecht, wenn man behauptet, es sei ihm jenes persönliche Sündenbewußtsein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der biblischen und kirchlichen Lehre von Christus und seinem Heile führt, vollständig fremd gewesen; selbst auf gefährlichem Krankenlager sagt er: „wenn der liebe Gott nur fleckenlose Geister in seinen Himmel nehmen will, so muß er allein drin bleiben; nimmt er aber alle ehrliche Kerls hinein, so weiß ich, daß ich auch hineinkomme“ — solch eine Beichte ist doch wohl mehr im Stil eines alten Husaren, als passend im Mund eines Theologen. Gerade aus dieser Oberflächlichkeit erklärt sich auch zu einem Theile der ungemeine Einfluß, den er auf die Masse deutscher Lehrer gewann; denn eine Weisheit, die so überaus leicht eingeht, die sich auch in so heiterem Gewande präsentirt, übt immer eine große Zugkraft auf den großen Haufen aus. Aber es muß dem gegenüber auch in die Wagschale gelegt werden, daß Dinter eine bedeutende Lehrgabe, namentlich große Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung, große Gewandtheit in der Anfassung der Schüler, im Mobilmachen des Verstandes und der Phantasie (das erstere allerdings mehr, als das zweite), dabei ein frisches, freudiges Wesen, eine gewinnende Art besaß, so daß die Schüler — die Seminaristen in Dresden, die Studenten in Königsberg so gut wie die Bauernkinder in Kitscher und Görnitz — es stets zu fühlen hatten, daß ihm wohl unter ihnen war, daß er sie liebte. Und daß diese Liebe eine reelle, daß sie ein Zug seines Charakters war, hat er dadurch bewiesen, daß er, unverheirathet wie er war (den Gegenstand seiner ersten und einzigen Liebe hatte der Tod ihm geraubt), einen namhaften Theil seines Einkommens auf die Bildung junger Leute für den Lehrstand

verwandte, während er für sich selbst höchst einfach lebte (hat er doch seine Strümpfe sich selber gestrickt, freilich mehr um während des Docirens seinen Händen eine Beschäftigung zu geben). — Ist uns aus dem allem erklärlich, daß er auf die Vielen, die ihm persönlich nahe kamen, einen entscheidenden Einfluß hatte, so empfahl sich auch seine Schriftstellerei vor andern durch ihren einfach praktischen Charakter, dem alles ferne blieb, was nicht unmittelbar einleuchtete oder nicht praktisch zu verwerthen war.

Allein nun fragt es sich eben, ob dieser große Einfluß auch als ein wenigstens relativ wohlthätiger bezeichnet, dem Manne somit in der Geschichte unsres Schulwesens ein wirkliches Verdienst zuerkannt werden kann. Uns ist dies außer Zweifel bei folgender Erwägung. Man muß sich erstlich erinnern, wie wenig Gewinn im ganzen aus den gewaltigen Anstrengungen der Philanthropisten und Pestalozzianer der Volksschule erwachsen war; von jenen wurde keine Notiz genommen, weil alles so fremd erschien und die alten Schulen, hätten sie sich nach dem Dessauer Muster verjüngen wollen, vielmehr zuallererst hätten müßen dem Boden gleich gemacht und an ihrer Stelle Philanthropine errichtet werden; und wie viel Verwirrung durch Misverstand und ungeschickte Anwendung pestalozzi'scher Methodik in den Volksschulen angerichtet worden war, das eben war die fatale Warnehmung, welche Dinter bei seinem Eintritt und Einblick in das ostpreußische Schulwesen alsbald machen mußte. Hier galt es nun, daß praktisch tüchtige Schulmänner die wirkliche, reife Frucht der Fortschritte, welche die Methodik gemacht, durch unmittelbare pädagogische Wirksamkeit in die Volksschule übertrugen, ohne daß diese auch das Verfehlte, Unreife, Ueberspannte mit in den Kauf bekam. Das war Dinter's Mission auf seinem Posten, und diese Aufgabe hat er gelöst. Schon die ersten Zöglinge, die er freiwillig auf seiner ersten Pfarrei für das Schulamt gebildet hatte, machten, als sie in Lehrämter getreten waren, alsbald solches Aufsehen durch ihre Leistungen, daß hiedurch zuerst der Gedanke angeregt wurde, Dinter für das Dresdner Seminar zu gewinnen; ebenso spürte hernach das Schulwesen in Preußen, soweit und sobald dasselbe seiner Leitung anvertraut war, die Hand, die es kräftig emporhob. Speciell aber ist es das Fach der Katechese, in dessen Geschichte ihm ein Ehrenplatz gebührt. Vergleichen wir auch nur das, was in seinen Katechisationen (Unterredungen über den luth. Katechismus) vorliegt, mit der Art, wie zuvor mit demselben Gegenstand verfahren worden war, so springt trotz den großen Mängeln des Gehaltes denn doch ein nicht geringer Fortschritt in die Augen. Auch die bessern Lehrer hatten sich gar zu sehr mit bloßem Auffsagenlassen des Katechismus begnügt und höchstens die biblischen Beweisstellen, aber ohne innere Vermittlung, ohne psychologisch-ethische Aneignung beigezogen. Sowohl diesem Verfahren, als nicht minder den steifen Katechisationen gegenüber, in denen Gräffe die kantische Philosophie populär und christlich hatte machen wollen, sind Dinter's Unterredungen in der That eine meisterhafte Arbeit, die heute noch keiner verachten soll, die auch kein Urtheilsfähiger verachten wird. Gewiß, wir werden von ganz andern Grundanschauungen ausgehen und auf ganz andere Begriffsbestimmungen kommen; uns ist der Erlöser etwas anderes, als „der gute Jesus, der den Menschen so viel vom lieben Gott erzählt hat;" wir halten uns auch frei von der doppelten Illusion, mit welcher die Sokratik sich trägt, als ob erstlich durch die Hebammenkunst des Fragens das Christenthum nach seinen wesentlichsten Theilen (als natürliche Religion) aus dem Bewußtsein des Zöglings hervorgelockt, und als ob zweitens durch solches entwickelnde Katechisiren das Volk gegen Aberglauben und andere Thorheiten festgemacht werden könne. Aber ebenso gewiß ist, daß Dinter's Meisterschaft in der Auseinanderlegung und Gruppirung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, in natürlichem Fortschreiten und klarem Zusammenfassen der gewonnenen Resultate, in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel, also mit Einem Wort in der formellen Technik des Katechisirens heute noch für jeden lehrreich ist. Wenn unter weniger geschickten Händen in vielen Schulen und selbst Kirchen dieses Sokratisiren zu einer Karrikatur, zu einem Affenspiel geworden ist, da mit den abgeschmacktesten Mitteln nur der Schein gerettet werden sollte, als kommen die Schüler von selbst zur Gewinnung der mitzutheilenden Erkenntnisse, während diese ihnen vom Lehrer fein oder plump in den Mund gestrichen wurden, so kann dafür Dinter nicht ver-

antwortlich gemacht werden; seine oft allerdings überschwänglichen Lobpreisungen der Sokratik gelten dieser Kunst doch immer nur, wie er selber sie handhabte und lehrte. Denken wir überdies an den beinahe fanatischen Haß, womit z. B. Salzmann unter andern kirchlichen und Schulbüchern auch die Katechismen hätte vertilgen mögen, oder an die Gleichgültigkeit, womit Pestalozzi an denselben vorübergieng, so muß zugestanden werden, daß in Dinter eine Liebe zur Kirche und ihren Institutionen auch unter dem rationalistischen Schutte wie ein Funke unter der Asche fortlebte, die es ihm nicht möglich machte, den Katechismus einfach zu beseitigen, die ihn vielmehr trieb, eine Arbeit, einen Fleiß an den Katechismus zu wenden, der da bewies, daß auch das aufgeklärte Zeitalter hier ein reiches und brauchbares Material religiöser Bildung vor sich habe, das nur richtig benutzt werden dürfe, um fortwährend eine gute Grundlage für den Volksunterricht zu geben, in dessen Bereich Dinter der Religionsunterricht immer als das Erste und Wichtigste galt. Gewiß ist durch Dinter's Bearbeitung des Katechismus diesem bis auf bessere Zeiten auch in solchen Schulen, Seminarien ꝛc. einstweilen ein Platz bewahrt worden, die sonst viel eher geneigt gewesen wären, ihn als alten Plunder auf die Straße zu werfen. Weniger allerdings können wir in seiner „Schullehrerbibel" noch eine Arbeit erkennen, die der Bibel selbst einen guten Dienst geleistet hätte; der innere Gegensatz zwischen dem Geiste des Textes und dem Geist der Erklärung tritt dort viel greller hervor. Nur zweifeln wir billig, ob die Schullehrer, welche die Bibel nach Dinter auslegten, eine bessere Auslegung gegeben haben würden, wenn Dinter nicht in ihre Hände gelangt wäre. Außerdem aber verräth sich doch auch in diesem Bibelwerk Dinter's eine Gesinnung, welche weder Basedow noch Salzmann noch selbst Pestalozzi gegen die Schrift gehegt hatten. Keiner von diesen würde solch anhaltenden Fleiß darauf verwendet haben, die Bibel dem Volke nutzbringend zu machen. Dieser aber bleibt getrost bei dem stehen, was einmal da ist; er liebt sein Volk und will darum nicht um den Preis es aufklären, daß er ihm rauben möchte, was ihm lieb und heilig ist; erkennt er doch auch in solchem, was eigentlich nach seiner Meinung nicht zur Sache gehört, wenigstens etwas unschädliches, also mag es stehen bleiben, bis es von selber sich überlebt. Die Fanatiker der Aufklärung sind consequenter als Dinter es war, denn aller Fanatismus ist rücksichtslos; Dinter dagegen ist und bleibt ein Pastor und behandelt auch solche Fragen aus dem Gesichtspunct seiner Pastoralklugheit. Ist aber nicht diese Liebe zum Volke, diese Schonung seines geistigen Erbguts ein Zug, den wir achten müßen? Haben nicht ganz andere Männer, Theologen von Geist und Gelehrsamkeit, denen Dinter die Schuhriemen nicht zu lösen vermochte, eben hieran, daß sie in der Gemeinde keinen andern Glauben zu haben und zu predigen vermochten, als den, der in der Gemeinde lebt, einen Halt gehabt gegen die Theologie ihres eigenen Verstandes?

Unter den zahlreichen Schriften Dinter's, deren Aufzählung wir uns ersparen können, da die meisten, wie sie zu Neustadt an der Orla auf Löschpapier gedruckt wurden, so auch indessen zu wirklicher Maculatur geworden sind, haben außer den schon genannten „Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus (zuerst 1806 und 1809, in letzter Auflage zusammen in 13 Theilen 1831—33 erschienen) nur noch seine zwei, wenn man sie so nennen kann, systematischen Arbeiten über Pädagogik und Katechetik einen Werth. Es ist charakteristisch für den Mann, daß er zwei so umfangreiche Fächer je auf etlichen wenigen Bogen absolvirt, das eine unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit," 94 Seiten; das andere unter dem Titel: „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik," 112 Seiten. Beide sollten als Leitfaden dienen, aber sie bezeichnen eben in ihrer Kürze und einfach-praktischen Haltung die ganze Art Dinter's. Originales finden wir in seiner Pädagogik nicht; die Methodik ist zum einen Theil längst überholt, zum andern auch vor Dinter schon gekannt; aber als Regeln, die ein praktischer Schulmann aus seiner Erfahrung giebt, sind diese Sätze immer noch beachtenswerth. Ueber seine Theorie der Katechese zu sprechen, wird sich der passendere Ort in dem diese selbst betreffenden Artikel finden.

Dinter wollte sich — laut der Aeußerung, die als Facsimile seiner Selbstbiographie angehängt ist — nicht malen lassen, „weil ein Künstler, der dies thun wollte, sich

entweder an der Wahrheit oder der Aesthetik versündigen müßte.“ Gleichwohl existirt von ihm ein Bildnis aus der Königsberger Periode, das ihn vorstellt, wie er mit Acten unter dem Arm und mit Acten in der Tasche des altmodischen Fracks daherschreitet. Das Gesicht ist überaus offen, wohlwollend, und ebenso intelligent; die ganze Figur nach Haltung und Costume ist der Schulmeister und der Consistorialrath in Einer Person.

Disciplinarverfahren gegen Lehrer bezeichnet das strafende Einschreiten der Dienstbehörden gegen einen Lehrer, der die Pflichten seines Amtes verletzt oder durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung und des Vertrauens, die sein Beruf erfordert, sich unwürdig zeigt. Im engeren Sinne besteht das Disciplinarverfahren in einer von der Ober-Schulbehörde angeordneten und durch einen Commissär oder eine Commission (gemeinschaftliches Oberamt, wie in Württemberg, Bezirks-Schulcommission, wie anderwärts) zu führenden schriftlichen Untersuchung und mündlichen Vernehmung des Angeschuldigten, wobei Zeugen eidlich vernommen und die zur Aufklärung der Sache dienenden sonstigen Beweise herbeigeschafft werden.

Die Nothwendigkeit eines solchen Verfahrens ergiebt sich aus dem Begriffe des Lehramts und der damit verbundenen Pflichten. Wie gegen Beamte, wenn sie sich Dienstvergehen zu Schulden kommen lassen, allenthalben ein Administrativverfahren von den Aufsichtsbehörden eingeleitet wird, so muß solches im Interesse des Lehramts, das die treueste Pflichterfüllung und unbescholtene Sittlichkeit verlangt, auch von Seiten der Schulbehörden gegen die Diener des Amts geschehen. Bedenkt man insbesondere den großen Einfluß, welchen das Vorbild und der Wandel des Lehrers auf die Schüler in heilsamer oder schädlicher Weise ausübt, so muß von demselben neben der gewissenhaften Erfüllung der speciellen Dienstpflichten noch ein höheres Maß sittlicher Unbescholtenheit, als von andern öffentlichen Dienern verlangt werden. Auch das öffentliche Urtheil rechnet demselben manches als Vergehen an, was bei andern Dienern belächelt oder ignorirt wird. Man erwartet, daß er in Betreff der Adiaphora (Wirthshausgehen, Theilnahme an öffentlichen Lustbarkeiten) eine größere sittliche Strenge und Verleugnung gegen sich selbst beobachte. Dem entspricht es daher, wenn von Seiten der Vorgesetzten auch gewiße unbedeutendere Vergehen oder Verirrungen des Lehrers nicht ungerügt bleiben. Es ist dies für ihn selbst nur wohlthätig. Mancher hat sich geraume Zeit allerlei Pflichtwidrigkeiten in der Amtsführung oder Ausschweifungen im Wandel hingegeben, ohne von der Behörde durch geeignete Correctionsmittel an seine Pflicht erinnert worden zu sein, bis irgend ein grober Exceß den Ausbruch der Untersuchung herbeiführt. Hätte nicht eine tadelnswerthe Gleichgültigkeit oder übel angebrachte Nachsicht bei den anfänglich geringen Excessen die Anzeige bei der Oberaufsichtsbehörde unterlassen, so würde die gebührende Zurechtweisung in vielen Fällen ihm wieder auf den rechten Weg geholfen haben. Principiis obsta.

Die Nothwendigkeit des Disciplinarverfahrens resultirt also für die Aufsichtsbehörden aus der pflichtmäßigen Sorge für das wahre Wohl und Gedeihen der Schule, und sein Zweck ist zunächst ein pädagogischer, d. h. durch Strafen zu bessern. Wird dieser nicht erreicht, dann tritt die Pflicht ein, die Schule vor dem Verderbnis durch einen unwürdigen Lehrer zu schützen, d. h. ihn zu entfernen. Es kommt nur darauf an, daß der Lehrer nicht der Willkür seiner Vorgesetzten preisgegeben, sondern nach den Gesetzen gerichtet und das Untersuchungsverfahren mit schützenden Formen umgeben werde. Das Erkenntnis muß sich auf die rechtliche Ueberzeugung von der Wahrheit der in der Untersuchung ermittelten Thatsachen gründen, wenn nicht, weil die Mittel des Anschuldigungsbeweises zum vollen Beweise nicht hinreichen, der Verdacht beruhen gelassen wird. Doch wird im Administrativverfahren nicht die volle Strenge der juridischen Beweisführung verlangt, wie im gerichtlichen, da bei dem ersteren auch der moralischen Ueberzeugung das Recht einer wichtigen Instanz zuerkannt werden muß.

Das Disciplinarverfahren unterscheidet sich vom gerichtlichen dadurch, daß letzteres nur bei solchen Verbrechen, Vergehen oder Uebertretungen eintritt, welche zugleich in den allgemeinen Strafgesetzen vorgesehen sind, und daß das Erkenntnis von den Gerichten ausgesprochen wird, welche für die gewöhnlichen Strafsachen zuständig sind. Dürfte gegen Lehrer nur gerichtlich verfahren werden, wenn es sich um ihre Absetzung handelt, wie die Schleswig-Holstein'schen Lehrer im Jahre 1844 ge-

beten haben, so hätte die Schule geringen Schutz, da ein Lehrer im Dienste höchst nachläßig und in seinem Verhalten sehr unwürdig sein kann, ohne den allgemeinen Strafgesetzen zu verfallen. Gleichwohl stehen beiderlei Arten in mannigfacher Beziehung zu einander, so daß theils das Disciplinarverfahren je nach der Größe des Vergehens in ein gerichtliches sich umwandelt, theils eine gerichtliche Untersuchung den Schulbehörden Anlaß zu einer Disciplinaruntersuchung geben kann. Wird z. B. einem Kinde durch den Misbrauch des Züchtigungsrechts eine wirkliche Verletzung zugefügt, so wird der Lehrer im gerichtlichen Wege bestraft; findet dagegen keine Verletzung statt, so ist der Misbrauch auf dem Disciplinarwege zu ahnden. Ebenso ist bei Unzucht das erstere, bei unzüchtigem Benehmen das letztere der Fall. Andererseits kann eine gerichtliche Untersuchung, von deren Einleitung gegen Lehrer ohnehin den Schulbehörden sogleich Anzeige zu machen ist, den letzteren Anlaß zu einem Disciplinarverfahren geben; die Dienstbehörde ist z. B. befugt, wegen verschuldeten dringenden Verdachts eines cassationswürdigen Vergehens die Entlassung auf administrativem Wege zu beantragen; bei Gefängnisstrafen von kürzerer Dauer als Einem Jahre hat die württembergische Dienstbehörde zu prüfen, ob nicht durch die näheren Umstände zu einer weiteren Einschreitung gegen den Gestraften wegen moralischer Unbrauchbarkeit Anlaß gegeben sei.

Doch wir haben das eigentliche Disciplinarverfahren ohne Rücksicht auf das gerichtliche näher zu betrachten, und unterscheiden dabei verschiedene Stufen, welche meist mit der Competenz der verschiedenen Aufsichtsbehörden im Zusammenhang stehen. Die erste ist die Ermahnung und Warnung (mit möglicherweise verschiedenen Stufen, bis zu protocollarischer Verhandlung). Dazu sind zunächst die örtlichen Schulaufseher (Geistliche) sowohl berechtigt als verpflichtet.

Die zweite Stufe ist der Verweis. Zu diesem sind wegen kleiner Dienstvergehungen oder anstößigen Wandels eines Lehrers die Ortsschulbehörden oder Ortsschulvorstände berechtigt. Die Schärfung der Verweise kommt den höheren Aufsichtsbehörden zu. — Geldstrafen werden gewöhnlich als Ordnungsstrafen angesetzt wegen Insubordinationsfehlern, beharrlicher Renitenz gegen Weisungen der vorgesetzten Behörden oder Versäumnissen im Dienst; die Oberschulbehörden haben gewöhnlich eine Strafbefugnis von 20—30 Thalern. — Gefängnisstrafen, obgleich noch vielfach gesetzlich, sind mit der dem Lehrer schuldigen Achtung schwer zu vereinigen. Indes wenn ein Lehrer selbst seine Würde so sehr misachtet, daß er sich z. B. groben und höchst ärgerlichen Trinkexcessen hingiebt, und nicht sogleich die härteste Strafe, die Entlassung, über ihn verhängt werden will, so ist ein solches Correctionsmittel kaum zu vermeiden. Weil aber dadurch die Achtung vor ihm in der Gemeinde allerdings Noth gelitten hat, wo nicht ganz untergraben ist, so wird damit (in Württemberg) gewöhnlich die Versetzung in eine andere Gemeinde, wo seine Excesse nicht bekannt geworden sind, verbunden.

Die Versetzung eines Lehrers überhaupt ist ein weiteres Correctionsmittel, und zwar a) auf eine Stelle mit gleichem Gehalt, b) die Zurücksetzung auf eine Stelle mit geringerem Gehalt. Während letztere jedoch in andern Ländern von der Central- oder Provincial-Schulbehörde verfügt wird, geschieht solches in Württemberg auf Collegialanträge der Behörden und des Geheimen-Rathes nur durch den König, so daß die Lehrer in Württemberg verhältnismäßig am meisten gegen die Willkür der Aufsichtsbehörden geschützt sind. Freilich wird dadurch auch das Disciplinarverfahren oft mehr, als es im Interesse des Dienstes liegt, erschwert, sofern die moralische Ueberzeugung der Collegialstelle von der Unbrauchbarkeit eines Dieners nicht immer durch diejenigen Beweise unterstützt werden kann, welche die oberste Justizstelle in rechtlicher Hinsicht verlangt.

In Betreff eines weiteren Correctivs für säumige oder minder befähigte Lehrer, die Beigebung von Hülfslehrern auf ihre Kosten, verweisen wir auf den Art. Anstellung. In Württemberg ist diese Maßregel nur im Fall der durch Alter oder Krankheit herbeigeführten gänzlichen oder theilweisen Dienstunfähigkeit zuläßig, und der Lehrer hat an den Kosten nur so viel zu tragen, daß ihm der Betrag des gesetzlichen Ruhegehalts bleibt. Es ist dies also keine eigentliche Disciplinarmaßregel. Ist

jedoch die verminderte Dienstfähigkeit durch Mangel an Fleiß und Energie, durch Mangel an Fortbildung in dem Berufe u. dgl. selbst verschuldet, dann ist in Württemberg die Oberschulbehörde befugt, gegen Schullehrer die Amtssuspension ohne Entziehung des Gehalts, jedoch unter Bestellung eines Amtsverwesers auf Kosten des Schuldigen zu verhängen. Die Suspension wird theils als selbständige Strafe für eine gewiße Zeitdauer erkannt (so in Württemberg, K. Sachsen, Großh. Hessen), theils als vorläufige processualische Maßregel, vorläufige Dienstenthebung verfügt. Abgesehen von gerichtlichen Untersuchungen, deren Einleitung einstweilige Suspension zur Folge hat, kann die Oberschulbehörde bei entstandenem großem Aergernis gleich zu Anfang der Untersuchung, oder im Laufe derselben, wenn sie voraussichtlich die Entlassung wegen Unbrauchbarkeit zur Folge hat, noch ehe die Entscheidung rechtskräftig geworden ist, Suspension eintreten lassen. — Die Folgen der Suspension rücksichtlich des Gehaltsverlustes sind in verschiedenen Ländern verschieden.

Sind die vorausgegangenen Correctionsmittel fruchtlos geblieben oder hat ein Lehrer ein Vergehen sich zur Schuld gebracht, das an und für sich, ohne daß Correction vorauszugehen hätte, die Entlassung verdient, so wird das Entlassungsverfahren von der zuständigen Central- oder Provincialschulbehörde auf dem Grund der vorausgegangenen Untersuchung eingeleitet; die Verfügung der Entlassung steht bald dieser Behörde selbst, bald dem Ministerium, bald dem Staatsoberhaupt zu.

Endlich giebt es noch einen Grund zur Entlassung — den Uebertritt zu einer andern Religionsgesellschaft, sofern das Amt des Lehrers durch eine bestimmte Confession bedingt ist. In diesem Falle ist die Entlassung keine Strafe, sondern nur die durch des Lehrers eigene Handlung eingetretene Unfähigkeit zur Verwaltung des unter andern Voraussetzungen von ihm übernommenen Schulamts.

Die Folgen der Entlassung sind Verlust des Amts, des Titels und des Pensionsanspruchs; nur hin und wieder kann dem Entlassenen ein Nothdurftgehalt verwilligt werden. In Württemberg werden manchmal den Familien entlassener Lehrer bei großer Bedürftigkeit Gratialien gereicht.

Mit der Entlassung im Disciplinarwege ist auch die Unfähigkeit zu einer anderen Anstellung als selbständiger Lehrer ausgesprochen. In Württemberg werden entlassene Schullehrer manchmal als unständige Lehrer wieder verwendet. Ist dagegen ein Lehrer auf gerichtlichem Wege nur auf eine bestimmte Zahl von Jahren entlassen worden, so kann er nach diesem Zeitraum wieder angestellt werden.

Districtsschulen, s. Schulbezirk.

Doppelunterricht. Eine der ersten Forderungen an jeden Unterricht ist, daß er individuell sei, d. h. daß er sich möglichst genau an die geistige Kraft und Entwicklungsstufe des Schülers anschließe und ihn in der dieser Individualität angemessenen Thätigkeit fortwährend erhalte. Dieser schwierigen Forderung vermag weder die Unterrichtsmethode, und wäre sie noch so vollkommen, noch die Persönlichkeit des Lehrers, und wäre sie noch so tüchtig, die gehörige Rechnung zu tragen, sondern allein nur eine zweckmäßige Organisation der Classe (Schuleinrichtung). In der That ist die Lösung des Problems von jeher in dem alten Grundsatze gesucht und versucht worden: Divide et impera! (durch Theilung nur kann die Masse bewältigt werden). Natürlich kann nur von der Theilung der Schülerzahl oder der Schulzeit die Rede sein. Erstere Theilung führt zum Unterricht in Abtheilungen (Doppelunterricht), letztere zum Abtheilungsunterricht (Classenschule, Halbtagsschule). Letztere, die Theilung der Zeit (Abtheilungsunterricht), ist jedoch mehr eine Zerhauung des Knotens als eine Lösung; denn sie macht einfach aus einem gleichzeitigen Unterrichte einen ungleichzeitigen, wobei die Gleichheit der Person des Lehrers nur eine zufällige ist.

Der sogenannte Doppelunterricht (ein Curtman'sches Wort) sichert nicht nur die Erfolge des unmittelbaren (aufnehmenden) Unterrichtes an den einzelnen Schülern, er erleichtert auch dem Lehrer die individuelle Einwirkung auf die einzelnen Schüler, und befördert das so wichtige Selbstlernen, Selbstfortschreiten, Selbstüben des einzelnen Schülers. Er ist also nicht nur ein Nothbehelf für übervölkerte Schulen, sondern seine Anwendung kann auch in kleineren Classen, ja selbst beim Privatunterrichte mehrerer Kinder geboten und nützlich sein.

Beim Doppelunterrichte*) kommen folgende Puncte in Betracht: der Eintheilungsgrund, die Zahl der Abtheilungen, die Beschäftigung der Abtheilungen und das Verhalten des Lehrers zu den Abtheilungen.

Man kann die Schüler abtheilen nach Alter, Geschlecht, Fähigkeit oder nach der Stufe des Lehrplanes, auf welcher sie stehen. Den Zweck wird man nur durch die zuletzt genannte Abtheilung erreichen, denn der gemeinsame Unterricht muß von gleichen Voraussetzungen bei den Schülern ausgehen und an die gleiche von allen erreichte Vorstufe anknüpfen; indes wird in der Volksschule, wie sie einmal ist, auch das Alter ein maßgebender Eintheilungsgrund bleiben müßen. Was die ausschließliche Theilung nach den natürlichen Fähigkeiten anlangt, so wäre für Schüler und Lehrer nichts trauriger, als die unfähigen sämmtlich allein zusammenzukoppeln.

Die Frage nach der Anzahl der Abtheilungen ist schwierig zu lösen. Im Interesse der individuellen Einwirkung auf den Schüler und der möglichst genauen Einreichung desselben in die richtige Unterrichtsstufe könnte man der Ansicht sein: je mehr und je kleinere Abtheilungen, desto besser. Dies wäre aber ein Irrthum. Nicht nur, weil der Lehrer genöthigt würde, seine Zeit unter die Menge der Abtheilungen zu theilen, und an Zeit verloren gienge, was an Kraft gewonnen würde, sondern auch, weil die Zersplitterung in Abtheilungen eine immer größer werdende bleibende Zerklüftung der Schule zur natürlichen Folge hätte, während es ein wichtiger, wesentlicher Zweck der Schule ist, die Massen zu verbinden und — mit möglichster Schonung der Individualität — zu uniformiren. Denn die Individualität hat im Unterrichte, wenn auch ein wichtiges, doch nicht das einzige Recht. Vielmehr läuft mit ihr parallel die Aufgabe der socialen Bindung der Alters- und Heimatgenossen. Die richtige Antwort auf das Wieviel? wird vielmehr sein: nicht mehr Abtheilungen, als theils die Masse, theils die Verschiedenheit der Stufe unumgänglich erfordert. Wo mehr als drei Abtheilungen nach diesem Princip gemacht werden müßten, da wäre mit Grund auf eine fehlerhafte Organisation der ganzen Anstalt, oder auf eine große Ungeschicklichkeit des Lehrers zu schließen. Aber hiemit ist die Frage noch nicht erledigt. Die Verschiedenheit des Unterrichtsstoffes und die verschiedenen Fortschritte der einzelnen Schüler scheinen fast für jedes Unterrichtsfach eine neue Abtheilungsweise nöthig und dadurch die ganze Einrichtung sehr künstlich und complicirt zu machen. In höheren Lehranstalten oder Privaterziehungsanstalten mag es angehen, für jedes Fach besondere Classenabtheilungen zu treffen, weil man da über viele Zeit und eine größere Anzahl Lehrer zu verfügen hat (vgl. den Art. Classensystem); in der Volksschule ist es unausführbar. Es ist aber auch nicht nöthig. Das Lehr- und Lerngeschäft in der Schule zerfällt in theoretischen Unterricht und in praktische Uebungen. An ersteren können ohne Zweifel viele Schüler zugleich mit Nutzen Theil nehmen, wenn sie auch unter sich merklich verschieden sind, und es sind daher nicht viele Abtheilungen erforderlich. Bei den Uebungen, wo jeder Schüler für sich oder nur mit ganz wenigen zusammen arbeitet, kann andererseits eine größere Anzahl von Abtheilungen weder schaden noch das Geschäft erschweren, vielmehr nur leichter machen und sicherer zum Ziele führen. Hier sind mehrere kleine Abtheilungen am Platze, deren jede Schüler enthält, welchen die gleiche Uebung aufgegeben werden kann.

Aus dem Gesagten folgt: der Lehrer muß seine Classe auf zweierlei Weise abtheilen, 1) in 2—3 größere Abtheilungen, welche er, weil sie auf verschiedenen Lehrstufen stehen, in allen oder doch in den meisten Fächern getrennt unterrichtet; 2) jede dieser Abtheilungen für alle diejenigen Fächer, wo es auf möglichste Uebung jedes einzelnen abgesehen ist, in mehrere kleine, wogegen er sowohl beim theoretischen Unterrichte, als bei Uebungen, die ein gleichzeitiges Nebeneinanderarbeiten vieler zulassen — wie Schönschreiben, Zeichnen u. a. — die ganze Abtheilung zusammenhalten wird.

Der dritte Punct betrifft das Wie? der gleichzeitigen Beschäftigung aller Abtheilungen. Da der Lehrer sich immer nur mit einer der Hauptabtheilungen unmittel-

*) Doppelunterricht im engeren Sinn ist gleichzeitiges Unterrichten von 2 Abtheilungen in verschiedenen Fächern durch Einen Lehrer — z. B. Abtheilung I. Dictirtschreiben, II. Rechnen — aber der Lehrer wird dabei sehr angestrengt und die Schüler leicht zerstreut, daher solcher Doppelunterricht unpädagogisch.

bar und mündlich lehrend abgeben kann, so folgt von selbst die Nothwendigkeit, laute und stille Pensen zu unterscheiden, und derjenigen Abtheilung, welche nicht gerade den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, ein stilles Pensum zuzutheilen. Während so die eine der Abtheilungen den unmittelbaren Unterricht des Lehrers empfängt, hat die andere oder haben die anderen (im ganzen oder in mehreren Unterabtheilungen) stille für sich etwas zu lesen, zu repetiren, zu präpariren, zu memoriren oder eine schriftliche Aufgabe (Uebersetzung, Aufsatz ꝛc.) zu fertigen, oder endlich gruppenweise unter Aufsicht und Leitung eines aufgestellten Mitschülers eine mündliche Uebung (halblaut) oder eine schriftliche (leise) vorzunehmen. Auch die Hauptabtheilung, die der Lehrer unmittelbar unterrichtet, kann er entweder gemeinsam unterrichten und üben, oder er kann auch sie in Gruppen (Kreisen, Unterabtheilungen) unter seiner speciellen Leitung mit Aufgaben beschäftigen. Ersteres eignet sich vorzugsweise für den religiösen und historischen Stoff, auch Zeichnen, Singen, Lesen, letzteres vorzugsweise für den Unterricht in der Mathematik (Zahlen- und Raum-Größenlehre).

Was den vierten Punct, das Verhalten des Lehrers bei dem Doppelunterrichte betrifft, so ist leicht zu erachten, daß dabei größere Ansprüche an die Gewandtheit, Umsicht und Energie des Lehrers gemacht werden, als bei dem einfachen Unterrichte einer ungetheilten Classe. Denn bei dem Unterrichte in Abtheilungen muß er seine Aufmerksamkeit zwischen beiden Abtheilungen theilen, um die eine zu unterrichten, die Selbstthätigkeit und Ordnung der andern zu überwachen. Während er zu der einen Abtheilung mit dem Munde spricht, muß er zu der andern mit den Augen reden. Kurz seine Persönlichkeit muß beide Abtheilungen in beständiger reger Thätigkeit erhalten. Und dies ist nicht ganz leicht, wenn es dem Zwecke entsprechen soll. Sein Auge muß stets die ganze Schule beherrschen, besonders auf die läßigen oder schwatzhaften Schüler gerichtet sein, er muß die Kunst verstehen, mit jeder der kleinen und großen Abtheilungen in fortwährendem geistigen Verkehre zu stehen, so daß er an dem Lerngeschäft einer jeden Gruppe Antheil nimmt, ohne darüber der anderen zu vergessen. Besitzt er diese Gewandtheit nicht, so wird er besser thun, die ganze Abtheilung beisammen zu lassen, oder sich zur Leitung der einzelnen Abtheilungen der Monitoren zu bedienen, oder wenigstens die zweite Hauptabtheilung nur mit Schreiben und Aehnlichem zu beschäftigen.

Dorfschule, s. Landschule.

Dressiren, s. Abrichten.

Drohung, s. Strafen.

Dummheit (= Dunkelheit im Kopf) ist ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wird. — Sie unterscheidet sich von der Unwissenheit dadurch, daß diese Mangel an Wissensstoff hat, neben welchem jemand doch in seiner Art gescheidt sein kann; nur kann auch umgekehrt, wer von Natur nicht dumm ist, doch mit der Zeit es werden, wenn er unterläßt, seinen Geist im Denken zu üben (daher denn aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können). — Ferner unterscheidet sich die Dummheit von der Einfältigkeit dadurch, daß diese nur nicht viel, jene aber verkehrt auffaßt, — während Einfalt als Kraft und Wille, ohne Aufwand von prunkendem Verstand gerade auf das Ziel loszugehen, eine Begleiterin der Weisheit und ihr Schild ist; — von der Albernheit dadurch, daß diese in einem mit Witz vermengten Mangel an Urtheilskraft, von der Thorheit dadurch, daß letztere in Verderbnis eines möglicherweise glücklichen Verstandes durch moralische Verkehrtheit besteht, so daß was ein solcher Verstand an Gedanken auferbaut, unter sich präcis und consequent sein kann, aber wegen des lockeren Fundamentes sich verschiebt und baufällig wird; daher die Schrift als der Weisheit Anfang die Furcht Gottes nennt, durch welche auch in Wahrheit die Gründe des Lebens fest und geebnet werden, Thoren aber nennt sie diejenigen, welche in ihrem Herzen sprechen: es ist kein Gott. Man muß ordentlich Verstand haben, wenns in der Thorheit ein Stück geben soll.

Ob ein Zögling dumm sei, ist in der Regel nicht schwer zu erkennen. Schwieriger ist die Heilung oder Verminderung dieses Fehlers, namentlich weil dazu neben

richtiger Diagnose viel Geduld und Beharrlichkeit erfordert wird. Fürs erste ist zu unterscheiden, ob einer allgemein oder nur in gewißen Fächern, ob im Leben und Thun oder nur im Lernen dumm (vernagelt) ist. Allgemeine D. wird in der Regel einen merkbaren Zusammenhang mit physischen Ursachen haben, seis mit angeborenen und bleibenden (Hirnarmut) seis mit in der körperlichen Entwicklung begründeten und vorübergehenden, und ist hier mit Gewalt nichts zu erzwingen, in letzterem Fall auch keineswegs zu verzweifeln, sondern mit Geduld die Urtheilskraft zu üben und derselben möglichst beizukommen auch auf Nebenwegen — sinnliches Interesse, Bilder u. dgl. Denn auch schwache Gaben können gesteigert werden, gleichwie einem ungünstigen Boden doch noch ein Pflanzenwuchs abzugewinnen ist, wobei sich der Humus mit vermehrt. Partielle D. scheint zuweilen fast ein nothwendiges Seitenstück zu außerordentlicher partieller Befähigung zu sein, wie bei Mathematikern gefunden wird, daß es ihnen an der Urtheilskraft für Geschäfte fehlt; allein gewöhnlich schlummert hier nur die Urtheilskraft aus Mangel an Interesse, als welches ganz von den Zahlen („Rechensimpel") oder bei Gelehrten von Büchern, absorbirt wird und also jene nicht in Bewegung setzt. Zuweilen ist jene partielle D. nur ein Nochnichtaufgeschlossensein der Fassungskraft für ein bestimmtes Fach, wie z. B. die Fähigkeit zur Geometrie lange schlummern kann, während die für Sprache ꝛc. schon weit gebildet ist. Ist jedoch ein Schüler im Leben und Thun gewandt, im Lernen stumpf, so muß in der Regel auf Trägheit geschlossen werden, denn jenes beweist, daß Urtheilskraft vorhanden, jedoch nur von einem unmittelbaren Interesse in Bewegung gesetzt ist. Indessen spricht sich in der D. oftmals auch nicht sowohl Mangel an Willen als an Muth aus, sei es von Natur oder in Folge einer einschüchternden, liebeleeren Erziehung (vgl. Bormann, Unterrichtskunde S. 4); der Schüler ist zu schüchtern zum Denken und Urtheilen, kommt nicht nach, und in dieser Hinsicht versündigen sich ungeduldige Lehrer indirect durch rasches Voranmachen mit den Fähigsten an den Mittleren und Wenigfähigen, direct aber durch rauhe und noch mehr durch verächtliche Behandlung, und geschieht wohl nicht selten, daß sie durch „Dummkopf"-schelten Dummköpfe bilden, und den „Esel" in die Schüler hineinschreien, welchen sie herausklopfen wollen. Viele Marodeurs sind immer ein Zeichen von schlechter Heerführung. Weckung des Interesses und Ermuthigung sind, neben der Uebung und neben der Bekämpfung des trägen Willens durch Strafen die auf Heilung der mangelhaften Urtheilskraft gerichteten Mittel. Und man soll es hierin nicht zu leicht nehmen noch sich etwa damit trösten, daß ja das Kind sonst brav sei; denn im späteren Leben wenigstens geht D. nicht ungerne mit Bosheit zusammen, die als Zorn und Rache der Geistigschwachen gegen die Ueberlegenen eine Art von Nothwehr üben will.

Es giebt jedoch auch eine Dummheit, welche nicht aus Schwäche und Mangel, sondern eher aus geistigem Ueberfluß entsteht. Nicht jeder hernach berühmt gewordene Mann war ein Wunderkind; man weiß von mehreren, die als Knaben nichts versprachen, und für stumpf und müßig oder für träumerisch in den Schulbänken saßen, unter den Kameraden liefen. Da ist, als sammelte sich der Geist im Stillen, ehe er vor der Welt sich zeigen soll; die Fülle des in Keimform Vorhandenen läßt es nicht alsbald zu einer Ordnung und Klarheit kommen, und wenn Verstand und Urtheilskraft die Münzmeister sind, welche das Metall zum Weltverkehr ausprägen, so ist der Genius ein Bergmann, der erst ungesehen tief unter dem Boden das mit Erde und schlechtem Gestein vermischte Gold ergräbt. Man hat leichter gescheidt sein, wenn man oberflächlich ist; in welchem Gründliches wogt, der braucht Zeit zur Abklärung und Berichtigung der Gedanken durch den Verstand; es ist wie in einem Haus, da wenig Geräthe mit wenig Mühe, vieles und edles aber mit vieler geordnet und vertheilt wird. Wie daher aus gescheidten Kindern dumme Menschen werden können, so auch umgekehrt — und oft zu großer Verwunderung der früheren Lehrer aus dummen gescheidte.

Darum mag es auch die Schwaben nicht eben verdrießen, als die Dummen zu gelten, die erst im vierzigsten Jahre gescheidt werden. Nennt doch Arndt die Dummheit eine „recht schwäbische Tugend," weiß aber so viel Tröstliches und Liebes davon zu sagen, daß uns Schwaben eigentlich schon die Bescheidenheit verbietet, sie allein für uns haben zu wollen, sondern müßen den Bruderstämmen auch ihren Theil daran

gönnen, einem jeglichen nach seiner Art, wenn's auch dabei verbleiben soll, daß wir beim Feldzug dummer (Schwaben-) Streiche die Reichssturmfahne vorantragen als die hierinnen „deutschesten Deutschen."

Duzen, s. Achtung.

E.

Ekel, s. Abneigung.

Egoismus, s. Selbstsucht.

Ehrerbietung, s. Achtung.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrliebe, Ehrbegierde, Ehrgeiz, Ehrsucht — sämmtlich Bezeichnungen eines subjectiven Verhaltens zu einem objectiven sittlichen Gut, deren Scala zugleich das Uebergehen des Sittlichen an jenem Verhalten ins Unsittliche, das Umschlagen des Erlaubten ins Unerlaubte, des Natürlichen ins Leidenschaftliche veranschaulicht. Jenes Gut ist die Ehre; wir werden zuerst den ethischen Werth derselben zu bestimmen haben, um das richtige pädagogische Einwirken auf das Streben nach diesem Gut ins Licht setzen zu können.

I. Die Ehre nimmt unter den Gütern, die für den menschlichen Willen ein Object bilden und als einzelne Momente des höchsten Gutes von der Moral anerkannt werden müßen, einen der höhern Plätze ein aus dem dreifachen Grunde, weil sie 1) ein schon vorhandenes, irgendwie sittlich bestimmtes Gemeinschaftsleben voraussetzt; 2) niemals mit Gewalt errungen werden kann, sondern immer auf freiwilliger Anerkennung des persönlichen Werthes beruht; und weil sie 3) ihrem Wesen nach durchaus immateriell ist; sie ist ein geistiges Gut, das seine Realität im Gemüth und in der Phantasie hat. Aus letzterem Grund sind der Ehre äußerliche Zeichen, Symbole wesentlich, eben weil sie als etwas immaterielles eines Bildes bedarf, um in die Erscheinung zu treten; ists auch kein Titel, keine Uniform, kein Mandarinenknopf, so ists doch das Abziehen des Hutes. — Nach Punct 1) nun ist die Ehre nur möglich auf dem Boden einer sittlichen Gemeinschaft: erst aus der Correspondenz von mindestens zwei subjectiven Stimmungen entspringt die Ehre als ein Gut, als reeller Besitz, ähnlich wie die Freundschaft, nur daß die Stimmung zu dieser und in dieser anders modificirt ist. Das zu Grund liegende Gefühl ist ein Wohlgefallen, und zwar wesentlich dasselbe, wie es in der Liebe enthalten ist, nur daß die Liebe es nicht mit Eigenschaften, sondern einzig mit der Person zu thun hat, während das Ehren auf etwas objectives, allgemeines geht, dessen Träger die Person ist, das ich in dieser verkörpert sehe und in ihr ehre. Das Kind liebt Vater und Mutter, weil sie Vater und Mutter sind, aber es ehrt in ihnen die Auctorität, die Stellvertreter Gottes; jenes Wohlgefallen nimmt also den Charakter der Ehre und Ehrerbietung an, wenn es die Freude an einem objectiven, der sittlichen Welt irgendwie zugehörigen Gut, das ich als eine Größe erkenne, — also kurz gesagt: an einer göttlichen Gabe und Kraft ist. Solche göttliche Kraft steht mir in einem hohen Talent, in einem edlen Kunstwerk, mehr aber noch in jeder sittlichen Trefflichkeit, in Charakter, Wort und That gegenüber. Das Große, das Hohe in demselben bringt mich in eine Gemüthsverfassung, daß ich zu dem, was mir so in seiner Würde erkennbar ist, mich mächtig hingezogen fühle, aber zugleich auch ebenso stark inne werde, es sei etwas, das ich nicht antasten, mit dem ich nicht nach Belieben verfahren darf. Daraus geht auch die einfache Consequenz hervor, daß, wer dieses Gefühls nicht mehr fähig ist, ein unsittlicher, ein geistig todter Mensch sein muß; jene göttlichen Gaben und Kräfte, die in Form von Talenten und Charakteren dem Menschengeschlechte verliehen sind, existiren für ihn nicht mehr. — Für denjenigen sofort, dem Ehre widerfährt, der sie empfängt, ist sie ein Gut, das durch Gottes Wort im 8. Gebot ausdrücklich in Schutz genommen ist; ein Gut, welches der, dem es zufällt, annehmen, dessen er sich freuen darf, ohne es doch jemals so zum Zwecke werden zu lassen, daß er, was er rechtschaffenes thut und tüchtiges leistet, nicht thun, nicht leisten würde,

wenn nicht jene Zugabe ihm sicher wäre. Als Menschen, die nach Gottes Bild geschaffen sind, ist die uns widerfahrende Ehre ein tröstliches Zeichen, daß wir einen wenn auch bescheidenen, doch erkennbaren Werth haben; gerade denen, die in sich selber mehr Mistrauen als Vertrauen setzen, dient ein ehrendes Wort zur Aufrichtung und Ermuthigung, bringt ihre Thatkraft wieder in Fluß und ist so ein wohlthätiges Gegengewicht gegen die Verzagtheit eines ängstlichen Gemüths.

II. Gehen wir von der allgemeinen, ethischen Betrachtung zur speciell pädagogischen über, so kann es nach Obigem nicht zweifelhaft sein, daß der Erzieher die künftige Ehre seines Zöglings im Auge haben soll; aber es fragt sich zugleich, inwieweit jetzt schon, so lange der junge Mensch noch im Stande der Erziehung sich befindet, die Ehre als Motiv seinen Willen bestimmen und von dem Erzieher selber als Hebel gebraucht werden dürfe, um den allgemeinen Erziehungszweck oder besondere Zwecke (z. B. ein bestimmtes Lernziel) mittelst desselben um so eher zu erreichen.

Sehen wir einmal zu, was in dieser Beziehung im Kinde selber sich regt. Ehre kann es für dasselbe von Anfang, d. h. im zarteren Alter noch gar nicht geben, da die Bedingung dazu, die persönliche Tüchtigkeit noch gar nicht vorhanden ist; aber dagegen gibt es etwas anderes, was das Kind schon sehr früh und sehr stark empfindet: das ist die Schande. Die Furcht vor dieser ist die erste — wir dürfen wohl sagen: auch die reinste Gestalt, in welcher das Verlangen nach Ehre im Kindesleben zur Erscheinung kommt. Der Ehrtrieb tritt im Kinde noch gar nicht als Trieb, als ein naturnothwendiges Begehren nach Ehre und Auszeichnung auf, sondern ist nur erst in der milderen, passiven Form des Ehrgefühls — das, eben als bloßes Gefühl im Unterschiede von Trieb, die Ehre nicht sucht, aber, wenn sie kommt, sie empfindet — und auch in dieser Form vielmehr negativ als positiv wirksam. Und dieses negative und passive Verhalten muß in der That auch für die späteren Jahre, ja fürs ganze sittliche Leben als Hauptsache angesehen werden; darnach wird also auch der Erzieher seine Maßregeln zu nehmen haben. Denn auch der Mann, wofern er ein Christ ist, wird dem Ehrtrieb nur in so weit folgen und sich von demselben bestimmen lassen, daß er nicht zurückbleibt hinter sich selbst; sobald aber einmal jener negative Charakter dem positiven Begehren nach Ehre Platz macht, dann tritt die Gefahr ein, daß die im Ehrgefühl sich noch bescheiden kundgebende Ehrliebe oder der in dieser zum Bewußtsein kommende Ehrtrieb ausartet in Ehrgeiz, und, wenn dieser noch krankhaft sich steigert, in Ehrsucht. Diese letzteren sind so wenig bloße Steigerungen des Ehrgefühls, daß gerade je mehr Ehrgeiz da ist, um so schwächer das Ehrgefühl wird. Denn nicht nur hascht der Ehrgeizige so leidenschaftlich nach seinem Phantom, daß er gar nicht mehr gewahr wird, wie sehr er sich durch seine Begehrlichkeit lächerlich macht; sondern er scheut zu seinem Zwecke sogar entschieden ehrlose Mittel nicht, wie z. B. der ehrgeizige Schüler sich nicht im geringsten schämt, den Lehrer zu hintergehen, während das wirkliche Ehrgefühl lieber sich eine Demüthigung gefallen läßt, als daß es solche Mittel gutheißen würde. — Daß aber der Ehrgeiz auch schon an sich durchaus unsittlich ist, erhellt daraus, daß er das von der Pflicht Gebotene entweder unterläßt und übertritt, nur um Ehre zu erlangen, oder es thut, aber aus demselben Grund, also den Genuß eines Gutes, das nur wie ein göttlicher Segen aus wirklicher Sittlichkeit erblühen soll, zum Zweck, das sittliche Handeln aber zum Mittel macht. Man hat zwar schon gesagt, daß die großartigsten Facta der Weltgeschichte dem Ehrgeiz, überhaupt den Leidenschaften der Menschen ihren Ursprung verdanken. Demnach müßte man, um die Weltgeschichte bei Athem zu erhalten, den Ehrgeiz eher nähren als dämpfen. Aber abgesehen davon, daß die größten weltgeschichtlichen Thatsachen, das Christenthum und die Reformation, nicht das Werk der Leidenschaft sind, hat es die Erziehung (s. d. Art. Erziehung) nicht mit der Weltgeschichte, sondern mit dem einzelnen Menschen zu thun, und diesen zur Leidenschaft erziehen, damit er ein welthistorischer Mann werde, wäre eine Pädagogik, die den Zögling einem Moloch opferte, ohne irgend eine Bürgschaft, daß dafür sein Name auf den Blättern der Weltgeschichte zu lesen sein werde.

Aus dem Gesagten ergiebt sich nun, daß die pädagogische Behandlung ebenfalls eine mehr negative als positive wird sein müßen. Wenn ich dem Knaben sage:

schäme dich dieser Unart, schäme dich dieser unverständigen Antwort, dieser eigennützigen Handlung, dieses unpassenden Umgangs, dieser Gewaltthätigkeit gegen einen Schwächern u. s. f.: so liegt darin bereits ein positiver Kern, denn da sich der Zögling erniedrigen kann, so muß er also an sich höher stehen, er muß einen Werth haben, den er momentan verleugnet hat. Dieser Werth liegt nicht nur darin, daß das Kind ein Mensch, daß es seiner Eltern Kind, daß es so und so alt ist, sondern darin, daß es geschaffen ist zum Bilde Gottes. Soll sich der Schüler einer Arbeit, die er schlecht gemacht, schämen, so ist damit implicite gesagt, daß er sie besser machen konnte, also wieder etwas darin ausgesprochen, was auf ihn als Ehre wirkt, d. h. die Anerkennung seiner Gaben und Kenntnisse. Indessen wäre es einseitig, das Ehrgefühl in dieser Art bloß auf Leistungen hinzulenken; da gerade kann am leichtesten das Lob zum Zweck gemacht, der Ehrtrieb zum Ehrgeiz werden. Sondern noch sorgfältiger muß im alltäglichen Leben, im Verkehre mit Menschen aller Art, im Reden nnd Handeln das Gefühl verfeinert werden, um von allem Unnobeln, Gemeinen — mögen es andre thun, oder sei man selbst in Gefahr es zu thun, oder stelle man es auch nur als möglich sich vor — zurückgestoßen zu werden. Man bezeichne nur dem Zögling vom zartesten Alter an in concreto das Unehrenhafte stets als solches; gräbt sich der Abscheu gegen alle einzelnen malhonetten Dinge in das Bewußtsein, in das Gefühl des Kindes ein, so ist eben damit für das Halten auf Ehre am besten vorgesorgt. — Zu den negativen Regeln gehört ferner, daß der Erzieher nicht durch Schimpfreden, durch Unnamen, die er den Kindern giebt, das Ehrgefühl in diesen zuerst verletze, allmählich aber tödte (vgl. d. Art. Beschimpfung); sowie er auch unter den Kindern selber keinen Ton darf herrschend werden lassen, durch den beide, der Scheltende wie der Gescholtene, gleichmäßig gemein werden.

Indessen ist mit dem Bisherigen die positive Pflege des Ehrgefühls ebensowenig ausgeschlossen, als damit gesagt sein will, daß man, wo sich dasselbe bereits entwickelt, nur dämpfen müße, um seine Ausartung in Ehrgeiz zu verhindern. Hat der Zögling sich in irgend etwas, seis eine gefertigte Arbeit, seis eine löbliche Handlung, wacker gehalten, so wäre es eine ganz verkehrte Maßregel, sich zu stellen, als beachtete man es nicht, als wäre es gar nichts von Bedeutung, oder an allem nur immer die schwache Seite hervorzukehren. Das macht nicht demüthig, sondern muthlos. Anerkennung, wie sie die Wahrheit fordert und die Liebe so gern ausspricht, darf der Erzieher keineswegs versagen; ist durch Versagung derselben, oder gar durch positive Herabsetzung, oder durch eine unverdiente Beschämung (s. d. Art.) dem Kinde das Vertrauen genommen, daß es etwas ordentliches jemals zu Stande bringen könne oder daß man, was es leiste, jemals gelten lassen werde: dann ist freilich dem Ehrgeiz gesteuert, aber auch das Ehrgefühl selber erstickt. Richtiges sagt in dieser Beziehung eine Schrift „über Knabenerziehung," von Oppel: „Eine Arbeit unbeachtet bei Seite legen sollst du nicht; du thust dem Kinde allzu wehe, wenn du keine Notiz nimmst von etwas, was es mit Mühe und Anstrengung zu Stande gebracht hat. Man muß einem Kinde, um es von einem Fehler zu heilen, keinen Stich ins Herz geben." Nur werde das Lob nie abgesehen von einer einzelnen That oder Leistung, nie als Gesammturtheil über den Zögling ausgesprochen, denn der Charakter, der sittliche Werth des jungen Menschen ist ja noch gar nicht ein fertiger. Ob aber das Lob von dem Zögling richtig verstanden wird und darum auch in der entsprechenden Weise wirkt, das zeigt sich vornehmlich darin, ob ihm daran liegt, wer ihm dasselbe ertheilt, oder ob ihm die persönliche Würdigkeit des Beurtheilenden gleichgültig ist, weil er jedem, der ihn lobt, um den Hals fallen möchte. Als der sechsjährige Mozart in Wien vor Franz I. spielen sollte, verlangte er, der Kapellmeister Wagenseil solle kommen, denn der verstehe es. Der dreißigjährige Mozart hat noch dasselbe feine Ehrgefühl bewiesen, da er sich nie verleiten ließ, um der Ehre bei der Menge willen seinem Genius untreu zu werden. — Man hat auch nicht unrichtig bemerkt, daß solche Personen, die nur von Zeit zu Zeit in Haus oder Schule kommen — in letzterer wäre es der Visitator — mit ihrem Urtheil mehr wirken, als die beständige Umgebung des Kindes.

Noch mehr Werth aber für die Erziehung des Ehrgefühls, als das richtig ertheilte Lob, hat das Vertrauen, das der Erzieher dem Zögling im Lebensverkehr

selbst beweist. Er kann ihm irgend einen ehrenden Auftrag geben; er kann ihm in einer Untersuchung aufs Wort glauben; er kann ihm sagen, was Paulus dem Philemon sagt: „ich weiß, du thust mehr als ich dir sage," — alles derartige wird den Zögling innerlich heben, wird es ihm desto unmöglicher machen, solches Vertrauen zu täuschen. Manchmal gelangt unter den Schülern selbst einer zu einem gewißen Ansehen; oft ist es der körperlich Stärkste, oder der im Spiel Gewandteste, oft aber auch der intellectuell am weitesten Vorgeschrittene. Der Lehrer kann ihm solche Ehre lassen, wofern auch die sittliche Qualität derselben würdig ist; ist aber diese Hegemonie eine bedenkliche oder entschieden nachtheilige, dann ist es nöthig, dem Volkstribun zu zeigen, daß man seine Auctorität mit nichten anerkennt. — Aehnlicher Weise gewinnt auch unter Geschwistern öfters eines eine gewiße Auctorität; ist diese Superiorität eine wohlbegründete, so thut man wohl, sie gewähren zu lassen, aber nicht zu steigern; den Eltern gegenüber soll kein Kind das bevorzugte sein.

Ein Lehrer hat es zuweilen auch mit Individuen zu thun, die in Bezug auf alles, was Ehre heißt, in die Classe der Dickhäuter gehören. Solch einem Menschen ist es total gleichgültig, welche Zeugnisse über ihn ausgestellt werden. Das kann die Folge allgemeiner sittlicher Stumpfheit sein, die überhaupt jeder geistigen Einwirkung Trotz bietet; ein Mensch solcher Art kann nur noch durch die zwingende Gewalt der Zucht zu demjenigen genöthigt werden, was nothdürftig seine menschliche Existenz bedingt. Oft aber wird der Zögling (wie es manche Erwachsene sind) durch eine gewiße Bequemlichkeit oder auch durch hohe Einbildung ganz gleichgültig gegen der Menschen Urtheil; ob sie gut oder schlimm von ihm denken, darüber besinnt er sich keinen Augenblick, er lebt sich und seinen Gedanken, denkt vielleicht gar nicht daran, daß andre sein Benehmen gewahr werden, oder ist zu stolz, um sich darum zu kümmern, welchen Eindruck sie von ihm bekommen. Ein solcher ist immer wieder gerade an das zu mahnen, an was er selber nie denkt, nämlich wie verkehrt, lieblos und thöricht jene Gleichgültigkeit gegen fremdes Urtheil sei, und wie einmal das Leben es nothwendig mache, sich um der Menschen Urtheil zu kümmern und, wo es sein muß, sich darnach im Handeln zu richten. „Ich dulde nicht, daß mein Kind sich und mich in solch schlechten Ruf bringt; du mußt schlechterdings dein Benehmen ändern." Daß dies „schlechterdings" immer nur ein relatives ist, wissen wir sehr wohl; aber nur wenn der Erzieher alles versucht hat, Zwang wie Vorstellung, Zucht wie Ermahnung, und dies unausgesetzt in Anwendung bringt, nur dann hat er das Seine gethan und ist für den Erfolg nicht weiter verantwortlich.

Der eigene Erwerb an Ehre wird endlich gefördert und gewahrt durch das Ehren anderer, in dem Sinn, daß, je mehr ich selber bereit bin, das Edle und Tüchtige in andern zu ehren, umsomehr diese Tüchtigkeit derer, die ich darob ehre, auf mich selbst zurückwirken und der lebhafte Wunsch in mir erwachen wird, durch eifriges Wuchern mit den mir verliehenen Gaben auch in meinem Theile eine ehrenwerthe Persönlichkeit zu werden, ein Mann, dessen Leben nicht werthlos ist. Man spreche deshalb auch in Haus und Schule von allen den Menschen, die auf Ehre Anspruch haben, in ehrerbietigem Tone, stelle sowohl die großen Männer des Vaterlands und der Geschichte, als auch die nahestehenden würdigen Personen nie anders dem Kinde vor Augen, denn als Gegenstände der Verehrung. Dadurch senkt sich die Idee des persönlichen Werthes, lange bevor über dieselbe reflectirt wird, in das junge Herz ein, und ebenso unbewußt geht die Application dieser Idee auf das eigene Ich mit seinem Leben und Streben vor sich.

Gewöhnlich wird in das Capitel von der Ehre und dem Ehrtrieb auch die Frage über Prämien und andere Auszeichnungen sowie über das Lociren aufgenommen; über beide werden jedoch eigene Artikel folgen. So, wie das Prämienwesen im allgemeinen ist, ist es unsrer Ueberzeugung nach vom Uebel, und wenn das nicht, so ist es eine pure Geldverschwendung; die Methode vollends, wornach bei den Jesuiten und den Philanthropisten, bei den Franzosen und bei den Engländern ein förmliches System von Ehrenauszeichnungen bestand, resp. noch besteht, wäre geradezu lächerlich, wenn sie nicht bei den einen so „verwünscht gescheidt" wäre, bei den andern wenigstens dem Nationalcharakter entspräche. Mit dem strengen Urtheil, das Roth über diese Dinge als eine Corruption des jugendlichen Herzens fällt, sind wir vollkommen einverstanden.

Ehrlichkeit ist die gemüthliche Rechtschaffenheit im Reden und Thun und man wird sie von Ehrenhaftigkeit und Ehrenfestigkeit dadurch unterscheiden, daß letztere zwar im Wesen — Rechtschaffenheit — gleich, den Nebenbegriff sittlicher Tapferkeit oder eines sittlichen Pathos mit sich führen, während jene den des Naiven an sich hat, und daß die Ehrlichkeit jedermanns Pflicht und gleichsam eine allgemeine Haus- und Werktagstugend ist, während die beiden andern, gleichsam von festlicher Art, bei besondern Gelegenheiten, Kämpfen, Versuchungen sich erproben. So handelt z. B. der Kaufmann, der bei ausbrechendem Bankerott nichts auf die Seite schafft und all das Seine hergiebt, um die Gläubiger möglichst zu befriedigen, ehrlich, seine Frau aber, wenn sie unter Verzicht auf die ihr gesetzlich zustehende weibliche Freiheit auch noch ihr eigenes Vermögen dazu giebt, ehrenhaft; desgleichen handelt in Zeiten politischer Kämpfe derjenige ehrlich, der aus Mistrauen in seine Standhaftigkeit sich entfernt hält, derjenige aber ehrenfest, welcher, einmal darein gestellt, standhaft und ohne Rücksicht auf eigenen Vortheil oder Nachtheil zu seiner Pflicht hält. — Ehrlichkeit kann man von jedermann verlangen, sie ist Voraussetzung bei den täglichen und allgemeinsten Beziehungen der Menschen zu einander; daß aber die Ehrlichkeit alltäglich mit Accent auftrete, das kann man weder verlangen noch wünschen, sondern sie soll als ein Habitus und selbstverständlich den gesellschaftlichen Beziehungen innewohnen, daher sie oben als gemüthliche Rechtschaffenheit bezeichnet wurde; denn die sittliche Luft, in der wir gesunden Athem schöpfen, hat zu Grundbestandtheilen neben der Liebe — Treu und Glauben.

Sehen wir, was die Erziehung hiefür thun kann und soll. — Sie muß erstlich für Wahrhaftigkeit des Zöglings, für seine Rechtschaffenheit im Reden sorgen. Das vornehmste Mittel dazu ist die Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit des Erziehers selbst, damit die Kinder in lauterer Luft aufwachsen, und die natürliche Neigung des menschlichen Herzens zur Unwahrheit keinen Vorschub durch diejenigen findet, an welchen das Kind hinaufsieht, nach welchen es sich unbewußt bildet. Lügen wehren, Lügen strafen und selber lügen, heißt doppelte Anleitung zur Lüge geben, die eine durch Beispiel, die andere durch gerechtfertigten Widerstand. Schon aus Selbstachtung hat man sich zu hüten, vor den Kindern mit ihrem feinen Wahrheitssinne sich keine Blöße zu geben, nicht einmal in conventionellen Redensarten, damit nicht die Unredlichkeit als giftiger Fruchtkeim sich ins Herz des Zöglings senke. — Man soll aber auch nicht zum Lügen reizen; welches geschieht durch übermäßige Strenge und tyrannische Bestrafung der Fehler. Ungezähmte Leidenschaftlichkeit oder barsches Wesen des Vaters auch bei geringen Verfehlungen hat Verheimlichen und Vertuschen zur Folge — letzteres vielleicht auch von Seiten einer thörichten Mutter, nur damit das Kind nicht gezüchtigt werde. Auch das pedantische Wesen, welches vom Knaben schon männliche Haltung und Ausdrucksweise, oder die religiöse Verkehrtheit, welche von dem Kinde schon die frommen Reden und Herzensergüsse eines Erwachsenen verlangt, reizt zur Lüge: auf solchem Boden wachsen die Duckmäuser. — Dies hinsichtlich der eingeimpften oder aufgenöthigten Lügen, die der Erzieher verschuldet. Lügen aus Muthwillen sind zu züchtigen, die aus Bosheit strenge zu strafen, gegen gewohnheitsmäßiges Lügen bedarf es eines beharrlichen und energischen Heilverfahrens und soll hier nichts übersehen noch geschenkt werden. Man beobachtet aber auch bisweilen, namentlich bei lebhaften Knaben, eine Art von Unwahrheit, die aus der Phantasie stammt, ein sozusagen poetisches Lügen. Wer sieht in die Entwicklung und Auseinanderwicklung der im kindlichen Geist auftauchenden Bilder und Gedanken hinein? Nicht jede Unwahrheit ist hier als Lüge zu behandeln, aber dem lebhaften Kind ist desto gewißer Beschäftigung mit Reellem zu geben, und es ist zu sorgen, daß es einen Unterschied mache zwischen dem Spiel mit Puppen, die der freien Herrschaft seiner Phantasie überantwortet sind, und zwischen dem, was es mit Menschen redet. — Am häufigsten irren Jüngere von der Wahrheit ab, wenn sie Hergänge erzählen sollen, wobei sie selbst leidenschaftlich betheiligt waren, z. B. Händel mit Kameraden, oder eine Züchtigung vom Lehrer; hier pflegt jeder sich selbst unschuldig zu wissen, nicht nothwendig aus Bosheit, sondern meist aus gestörter Auffassung — ebendeswegen ist es hier Aufgabe des Erziehers, die falsche Auffassung soweit möglich zu berichtigen und den züchtigenden Lehrer zu vertheidigen.

Indessen zur Rechtschaffenheit im Reden — wozu man auch die in den Geberden liegende Sprache rechnen darf (Sprüchw. 16, 30) — muß das Wesentlichste auf andrem Wege kommen. Lügen ist Sünde an sich und eine Consequenz der Sünde, denn diese webt sich aus jener die Schleier zu ihrer Verhüllung. Daher ist der Kampf gegen das Lügen nur dann erfolgreich, wenn zugleich mit größtem Nachdruck der Sünde selbst entgegen und auf Reinigung des Herzens und Lebens hingearbeitet wird. Es giebt keine Ehrlichkeit des Mundes ohne ein ehrliches Herz und ohne ein ehrliches Thun.

Die Rechtschaffenheit des Thuns, die man unter Ehrlichkeit versteht, findet im geselligen Leben einen weiten Spielraum: allgemeine Aufrichtigkeit des Handelns, frei von Ränken und Hinterlist, Zuverläßigkeit und Worthalten, Bewahrung anvertrauter Geheimnisse, Treue gegen Freunde, Fernebleiben von zweideutigen Planen und verdächtigen Unternehmungen, von geheimen Verbindungen, kurz alles, was hilft, daß man jedermann ins Angesicht sehen und von jedermann sich in sein Leben hineinsehen lassen kann; denn „ehrlich währt am längsten.“ Im kindlichen Alter ist aber namentlich für die Scheue vor fremdem Eigenthum und dafür Sorge zu tragen, daß das Stehlen in allen seinen Schattirungen bekämpft werde. Mit dem Anfang des Ich Sagens entwickelt sich im Kind auch der Unterschied von Mein und Dein, und muß mit aller Aufmerksamkeit darob gehalten werden, daß es denselben respectire (vgl. den Art. Eigenthumstrieb). Gerade an dem Eigenthum derer, die ihm die Nächsten sind und ihm am liebsten mittheilen, — Eltern, Geschwister, Hausgenossen — muß der Respect geübt werden. Es darf sich nichts selber und nichts heimlich nehmen. Ein festes Gebot, beharrlich durchgeführt, hat den Eigenthumsbegriff zu fixiren, die Scheue ins Bewußtsein zu pflanzen. Auch hier aber ist des Erziehers eigene Ehrlichkeit der unentbehrliche Leitstern für den Zögling. Nicht bloß daß kein Aergernis mit grobem Betrug gegeben wird: auch das heimliche Zustecken hinter dem Vater, wozu oft Mütter sich versuchen lassen, das Betreten fremder Gärten, um Blumen zu pflücken, Obst zu naschen, womit Kindsmägde Freude bereiten wollen und sich versündigen, u. dgl. nährt den unredlichen Trieb in den Kindern, der nur allzustark in der Natur liegt. — Auch das Verheimlichen der Geschenke von Fremden soll man nicht dulden; Gefundenes, auch das Geringfügige, den Eltern übergeben, muß strenge Regel sein. — Mit dem Heranwachsen kommt das natürliche Verlangen nach freierer Verfügung über ein kleines Eigenthum — Taschengeld ꝛc., welchem ohne Noth nicht sollte entgegengetreten werden, doch so, daß weder Geiz noch Wohlleben befördert werde, welche beide vom Pfade der Ehrlichkeit abführen. Namentlich aber ist darauf zu sehen, daß nicht schon in den frühen Jahren der Tauschhandel (Mauscheln, Fuggern) unter Kindern getrieben werde, weil da so gerne Uebervortheilung mit unterläuft und wegen der Geringfügigkeit des Objects das Betrügerische am Handel für unwichtig angesehen wird. Solche Händel müßen streng verboten und ohne Schonung rückgängig gemacht werden.

Die Rechtschaffenheit des Thuns in Absicht auf Mein und Dein ist aber ebenso als die des Redens vom Erzieher vollkommen allein dadurch zu erzielen, daß neben dem speciell hierauf gerichteten Hüten und Wirken ein Höheres ins Auge gefaßt werde — geistiges Besitzthum nämlich und das Sammeln der Schätze im Himmel. Wem das Zeitliche im Mittelpunct und als Zielpunct vor dem Sinn steht, dem wird umsonst Rechtschaffenheit gepredigt, oder im besten Fall bringt er's zu einer steifen Gesetzlichkeit, worauf er noch sich ein Besonderes einbilden wird.

Ist aber die Ehrlichkeit in der That nur als ein mit dem Leben in der Wahrheit wie mit dem Streben nach den Gütern, die droben sind, verbundenes rechtschaffenes Wesen zu erkennen, so leuchtet auch ein, wie menschliche Erziehung von außen allein sie nicht zu schaffen vermag, und daß auch hiezu noch eine verborgene Erziehung nothwendig ist, der sich jeder für sich zu stellen hat, so wie dort Nathanael, da er unter dem Feigenbaum stund, und davon ihm das Zeugnis ist zu Theil geworden: siehe, ein ächter Israelite, in welchem kein Falsch ist.

Ehrtrieb, s. Ehrgefühl.

Eigenheiten sind Besonderheiten im Empfinden und Benehmen eines Individuums, welche theils unmittelbar aus einer Naturbeschaffenheit — Idiosynkrasieen

z. B. gegenüber von gewißen Farben, Tönen, Thieren, auch Menschen (vgl. d. Art. Abneigung) — theils aus einer Familien- oder Stammesdisposition hervorgehen, theils als Reflexe und Ausläufer seiner Eigenthümlichkeit (vgl. Charakter), obwohl in einem mehr oder weniger zufälligen Zusammenhang mit dieser an den Tag treten. — Bei Kindern treten sie theils vorübergehend auf, wie beim Zahnen und schnelleren Wachsthum, oder indem sie Krankheitsperioden vorausverkündigen, begleiten, nachtönen; die Gährungen und Stürme im Organismus während des Uebergangs aus der Kindheit zur Jugend treiben häufig Eigenheiten auf die Oberfläche. Diese alle sind aber zu unterscheiden von solchen, die als Erzeugnisse eines habituellen Eigensinns und einer grillenhaften Absichtlichkeit erscheinen. Erstern muß mit Schonung und oftmals auf Umwegen mittelst einer dem Gemüthsleben zu machenden Diversion entgegengewirkt werden, letztere darf man nicht dulden und hat sie nöthigenfalls mit beharrlicher Strenge niederzukämpfen; denn eher vergeudet sich in ihnen das individuelle Leben als daß es durch sie zur Entfaltung gelangte. Zuweilen treten an sich gute Eigenschaften in Gestalt von Eigenheiten auf; es giebt z. B. pedantisch-lerneifrige, übertrieben auf Reinlichkeit und Ordnung haltende Kinder. Hier darf man nicht mit herben Mitteln noch mit Spott kommen, um nicht das Kind selbst zu verletzen, indem man nach seinen Mücken schlägt. — Irrthum ist es, hinter Eigenheiten Genialität zu wittern; man verzeiht sie vielleicht dem Genie, aber sie constituiren es nicht, und vollends Eigenheiten nachmachen ist kindisch. — Die Erfahrung zeigt, daß einer seinen Mitmenschen durch Eigenheiten oft selbst noch widerlicher wird als durch wirkliche Untugenden, daher eine weiche Erziehung in dieser Hinsicht oft eine herbe Lebensschule zur Vervollständigung der Bildung nach sich zieht. Andrerseits — gegenüber von kleinen Marotten unsres Nächsten möchte sich Sterne's Rath empfehlen: „Laß doch einen jeden auf seinem Steckenpferde die Straßen der Stadt auf und nieder reiten: wenn er dich nur nicht nöthigt hinten aufzusitzen." Aber es giebt andere, da diese Regel menschenfreundlicher Klugheit nicht zureicht, sondern welche uns jene Selbstüberwindung, d. h. Ueberwindung unsrer eigensten Eigenheit auferlegen, von der der Apostel Röm. 15 spricht: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen, und nicht Gefallen an uns selber haben."

Eigenliebe, s. Selbstgefühl.

Eigensinn. Der Eigensinn oder Eigenwille ist zunächst dem Kindesalter eigen, nimmt aber leicht einen chronischen Charakter an und pflanzt sich in die späteren Jahre fort, wofern er nicht schon bei seinem Auftreten in den ersten Kinderjahren gründlich geheilt wird. Er besteht in einem Wollen, welches unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegensätze entgegenstehen, gleichwohl mit Hartnäckigkeit festhält und zugleich mit einem starken Widerspruchsgeiste verbunden ist, wenn es auf einen entgegengesetzten Willen stößt. So ist der Eigensinn nicht nur positiv ein Begehren nach einem Gegenstand, das den Besitz des letzteren erzwingen will — und falls der entgegenstehende Wille der Eltern u. s. w. schwach genug ist, Verwöhnung und Verzogenheit zur Folge hat; sondern auch negativ ein Widerstreben gegen das Gebot und Verbot der Erzieher, wobei das Kind weiß, daß es Unrecht thut und es dennoch thut; es setzt also seinen eigenen selbstischen Willen dem höheren Willen, dem es sich unterordnen sollte, entgegen — eine Erscheinung, die sich ohne die Annahme eines angebornen Hangs zur Selbstsucht (vgl. die Art. „Erbsünde" und „das Böse") nicht erklären läßt und die Lehre von der Erbsünde als Erfahrungsthatsache bestätigt. Diese Art des Eigensinns ist es, welche die ernsteste Sorge des Erziehers in Anspruch nimmt, weil sie nicht in jedem Fall unmittelbar durch die Festigkeit eines höheren Willens sich brechen läßt, sondern oft nur dadurch, daß überhaupt das Gute im Herzen des Kindes den Sieg über das Böse gewinnt. Sie führt auch zu den fast dämonischen Erscheinungen, bei deren Beobachtung den Erzieher ein Grauen ankommt. Bei den geringeren Graden ist es immerhin am Platze, den trotzigen Willen zu beugen, die Vollziehung des Befehls mit Gewalt zu erzwingen, auch den widerspenstigen Zögling zu strafen, und bei den meisten Kindern kommt — etwa um das dritte Jahr oder noch früher — eine Periode des Eigensinns, die zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfährt und das Kind nöthigenfalls mit strenger Züchtigung zum Gehorsam zwingt, so ist der Trotz gebrochen und

ein entscheidender Sieg gewonnen. Aber es giebt, besonders bei älteren Kindern, auch schlimme Fälle, in denen Gewalt aus übel ärger macht und dem verstockten Trotz auf directem Wege nicht beizukommen ist; da hilft nur Geduld, Liebe und Gebet. — Außer der mit Absicht handelnden Erziehung liegt übrigens in der unabsichtlichen Erziehung, welche der Umgang mit Erwachsenen und besonders der abschleifende Verkehr mit Kameraden übt, ein überaus schätzenswerthes und kräftig wirkendes Correctiv; ihm wohnt mitunter eine solche Heilkraft inne, daß oft der Anschein entstehen kann, als sei das eigensinnige Wollen ganz ohne Beihülfe des Erziehers wie von selbst ein anderes geworden. Vgl. hierüber besonders Waitz, Pädagogik S. 165. 219.

Eigenthumstrieb. Das Thier hat kein Eigenthum, weil es keine Vernunft hat, welche als selbstbewußtes Subject den Dingen als Objecten sich gegenüberstellt, um sie zu beherrschen und zu Mitteln der eigenen Thätigkeit zu machen. Eigenthum ist nur da, wo ein Verhältnis von Person und Sache Statt findet der Art, daß durch letztere (die Sache) der Lebens- und Wirkungskreis der ersteren (der Person) gestützt, gehoben und erweitert wird. Jeder Mensch, der als persönliches Wesen sich geltend machen, eine freie Selbstthätigkeit erringen will, muß auch nach Eigenthum streben; der Eigenthumstrieb ist daher tief in der menschlichen Natur begründet und nur eine von den verschiedenen Formen, wodurch diese sich als eine vernunftbegabte, zu persönlicher Würde berufene, documentirt. Schon das unmündige Kind, sobald es seine Stimme, seine Hände und Füße als sein Eigenthum erkannt hat, gebraucht selbige nicht nur als Mittel, um seine Lebenslust zu äußern, sondern auch um seinen Willen durchzusetzen und zu commandiren. Mit dem Eigenthum wird zugleich ein Bewußtsein des Rechtes gegeben, nach freiem Belieben mit diesem Eigenthum schalten und walten zu können, und dieses Rechtsbewußtsein entwickelt sich so zeitig, daß schon ganz kleine Kinder aufs tiefste gekränkt werden können, wenn man ihnen das, was sie eben erhalten haben und als ihr Eigenthum betrachten, wieder entreißen will. Aber der Egoismus in der menschlichen Natur regt sich nicht minder frühzeitig in dem Kinde und unterdrückt das Rechtsgefühl, so daß derselbe Knabe, der mit Hand und Fuß sich wehrt und zornig dreinschlägt, wenn ein anderes Kind sein Spielzeug nehmen möchte, keinen Anstand nimmt, die Sachen seiner Geschwister oder Gespielen sich anzueignen, wenn's ihm möglich ist. Das ist nun eben die Aufgabe einer guten Erziehung, den Eigenthumstrieb so zu leiten, daß mit ihm auch das Rechtsbewußtsein stetig sich entwickelt. Dazu gehört vor allem die Achtung vor dem Eigenthum des Kindes selber. Boz hat in einem seiner Romane mit schneidender Schärfe die Verkehrtheit jener Mutter gezeichnet, die heute ihren Kindern Geld in die Sparbüchse giebt, um es morgen für Missionen und andere fromme Zwecke wieder herauszunehmen. Das Kind empört sich in solchem Falle ebenso über die Ungerechtigkeit wie über den Zwang; es würde, wenn es warnimmt, welche Freude einer armen Familie mit ein paar Geldstücken bereitet wird, freiwillig ein Almosen spenden, aber zur Wohlthätigkeit gezwungen verhärtet sich sein Herz den edleren Gefühlen der Liebe und des Wohlwollens. „Aber," sagt Palmer, „was hat denn das Kind für Rechte? Das ist's eben, was manche Eltern gar nicht einsehen; weil sie des Kindes kleines Eigenthum, sein kleines Recht selber in ihrer Erhabenheit und Bequemlichkeit nicht achten, so muß das Kind am Ende sich in einer Art von Kriegszustand glauben, wo Raub und Gewalt gilt. Zuverläßig rühren eine Menge von Lieblosigkeiten unter kleinen Geschwistern daher, daß sie ihre Rechte nirgends geschützt sehen, und darum die Gewalt für das einzige Mittel halten, das Ihrige zu wahren. Für ein Kind ist das schon ein wichtiges Recht, diesen Platz, diesen Teller, dieses Besteck bei Tische zu haben; wenn nun die Erziehenden darauf nicht achten und das als kindische Dummheit mit Scheltworten zurückweisen, was aus dem kindlichen Rechtsbegriff kommt: so wird zuverläßig nicht liebevollere Nachgiebigkeit, sondern ungestümere Gewaltthätigkeit die Folge sein."

Ein zweiter Hauptpunct ist, daß wir das Kind frühzeitig gewöhnen, sein Eigenthum nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zu menschenwürdiger Thätigkeit zu betrachten. Man überschütte es darum nicht mit Spielzeug, sondern gebe ihm ein solches in die Hand, aus dem es etwas machen, dem es verschiedene Gestalten geben kann; man gewöhne es frühzeitig, auf wenige Gegenstände seine Neigung zu concen-

triren und mit eigener Freithätigkeit sie zu gestalten und umzuformen. Dazu eignen sich ganz vorzüglich Sand und einfache Klötze zum Bauen. Je weniger die Spielsachen bloß zum augenblicklichen Genusse, je mehr sie zur Erregung der Selbstthätigkeit dienen und die Phantasie und Erfindungslust des Kindes ins Spiel versetzen, desto besser sind sie.

Die Hauptsache ist auch hier wieder, daß das Kind in seinen Erziehern und Lehrern selber musterhafte Beispiele vor Augen habe von jener christlichen Verwendung des Eigenthums, wie sie in dem apostolischen Wort (1 Petr. 4, 10) ausgesprochen ist, „dienet einander, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat, als die guten Haushalter der mancherlei Gnade Gottes" (vgl. G. Baur, Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 219 ff.).

Einbildungskraft, s. Phantasie.

Einfälle — der Kinder sind Zeichen erwachenden Verstandes und einer die ersten Schwingen regenden Urtheilskraft, welche bei dem natürlichen Mangel entwickelter Erfahrungsbegriffe an diesem oder jenem neuen Gegenstand einen Punct herausgreift, um ihn in Beziehungen zu Bekanntem zu bringen, ob solches nun verkehrt ausfällt oder einschlägt und eine blitzartige Erleuchtung zeigt. Schon Rousseau warnt mit Recht vor Ueberschätzung derselben; denn zu witzigen Einfällen antreiben, heißt gerade das Anmuthigste daran zerstören — die Naivität; im Gegentheil ist häufig besser, sich nur hinter dem Rücken des Kindes darüber zu freuen, denn anfeuerndes Lachen verleitet zum Fortfahren, das dann schnell ins Thörichte oder Plumpe fällt. Eltern, welche etwa auf ihr „geistreiches" Kind stolz sind, mögen bedenken, daß man bei dehnenden Begriffen ein seichter Mensch sein kann und daß der Witz, welcher nach Einfällen hascht, dem Reifen der Urtheilskraft im Wege steht, die nach Einsichten strebt. — Auf der andern Seite ist ein pedantisches Niederhalten und Ueberdenmundfahren nicht minder unpädagogisch. Einfälle sind zwar nur zufällige Bewegungen des Geistes, aber es sind Bewegungen und man kommt in Gefahr, ihn lahm und steif zu machen durch rigorosen Druck. Sie sind aber auch zum Theil, obgleich nur vorübergehende Aufhellungen dessen, was im Kind liegt, da über die in Dämmerung gehüllte Gegend ein schneller Strahl zuckt. — Man soll sich nicht zu viel versprechen von Einfällen der Kinder, denn nicht alle Funken werden zu einem Feuer, aber man soll sie nicht ignoriren, denn „Feuer fängt mit Funken an."

Einflüstern (Einblasen, Einhelfen, Einsagen, Vorsagen) ꝛc. ist ein in allen Arten von Schulen sich von selbst ergebendes, deshalb auch ein altes Uebel. Bei der Controle des Pensums muß jeder Lehrer sich die Aufgabe stellen, das Einflüstern zu verhindern und, wo es als Gewohnheit herrscht, es systematisch auszurotten, ohne sich an den hieraus erwachsenden Zeitverlust zu kehren. Oft scheint das Einflüstern entschuldbar, aber auch dieses ist nicht zu dulden, da es den Lehrer hindert, das Maß der Leistungsfähigkeit bei dem einzelnen Schüler genau zu beobachten. In Volksschulen ist es namentlich durch Präcision in allen Formen der Fragestellung und Antwortgebung zu bekämpfen. Große Dienste thut das Aufzeigen (Handerheben) der Schüler, die eine Antwort wissen, schon deshalb, weil es ihrem Sinn eine andere Richtung giebt. Die gröberen Formen des Betruges durch Einflüstern muß man sorgsam beobachten. Spielende Bewegungen der Hand, des Buches nach dem Munde haben oft Verdeckung des Einflüsterns zum Zweck. Verschwinden hinter dem Vordermann ist ohnehin jedem Lehrer verdächtig. Mit besonderer Strenge hat man auf alle Spuren von dringender Aufforderung oder gar Nöthigung zum Einflüstern durch Drohungen zu achten.

Eine Schule, in welcher das unredliche, für die Fortschritte wie für die Sittlichkeit der Schüler gleich verderbliche Einflüstern herrschend ist, leidet an einem wesentlichen Gebrechen.

Einsperren, s. Strafen.

Eintritt der Schüler, s. Aufnahme.

Einüben heißt etwas so üben, daß man es inne hat und als über einen freien Besitz darüber verfügen kann. Der Leseschüler z. B. hat in kurzer Zeit alle Buchstaben kennen gelernt, aber wie viele Mühe muß noch darauf verwandt werden, bis er die Fertigkeit des Lesens so inne hat, daß er die einzelnen Buchstabenformen

nicht mehr zu fixiren, sondern das ganze Wort und später einen ganzen Satz nur mit einem raschen Blick zu übersehen braucht, um den darin enthaltenen Gedanken in sich aufzunehmen. Eine arithmetische Regel kann von dem Schüler wohl verstanden sein, aber er soll z. B. eine Rechenaufgabe richtig ansetzen und nun stockt er, die Regel ist noch nicht gehörig eingeübt. Wenn die Wiederholung im allgemeinen zum Zweck hat, das Gelernte zum völligen Eigenthum des Geistes, zu einem Bestandtheil des Bewußtseins zu machen, der jeden Augenblick in demselben reproducirt werden kann, so gilt dasselbe auch von der Einübung, die nur eine Unterart der Wiederholung ist in Bezug auf Fertigkeiten von mehr oder weniger mechanischer Art, „da das Kind wohl etwas schon kann begriffen haben, aber es ist ihm in Gedanken, Mund und Hand noch nicht so geläufig, daß es ohne Schwierigkeit ausgeführt werden kann; durch die beharrliche Wiederholung gewöhnen sich aber sämmtliche in Anspruch genommene Kräfte daran und die Uebung macht den Meister."

a) Das Gebiet der Einübung bilden also vor allem diejenigen Thätigkeiten, welche mehr oder weniger unter Mitwirkung körperlicher Organe zu Stande kommen, und bei den Fertigkeiten im engeren Sinne zweifelt niemand, daß man sie sich nur durch Einüben aneignen kann. Auch die Prädicate „mechanisch" und „unbewußt" erregen hier keinen Anstoß. Der theoretische Unterricht in diesen Dingen (also Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. dgl.) für die Elementarschule geht nahe zusammen, aber die Einübung nimmt lange Zeit, ja den größten Theil der Schulzeit in Anspruch und die Volksschule ist, wie Bormann (Unterrichtskunde S. 77) sagt, wesentlich Uebungsschule. Sie kann die Einübung dessen, was sie lehrt, nur zum geringeren Theil der häuslichen Thätigkeit überlassen und darf sich von der Zeit nach den Schuljahren in der Regel fast keine Ergänzung versprechen; umsomehr muß sie sich bemühen, ihrem Schüler die für das Leben nothwendigen Fertigkeiten möglichst sicher und geläufig mitzugeben.

b) Das Gebiet der Einübung erstreckt sich aber weiter über die Thätigkeit der geistigen Vermögen überhaupt und des Gedächtnisses (vgl. d. Art.) insbesondere. Die Urtheilskraft wird gestärkt, wenn man sie an geeigneten Gegenständen übt (man übt ja nicht bloß um zu üben); die verschiedenen Formen des Schlusses werden sicherer und geläufiger vollzogen, wenn sie ausdrücklich und planmäßig eingeübt werden. Eine Erkenntnis, eine Einsicht kann an und für sich nicht eingeübt werden, wer sie gewonnen hat, der hat sie; aber eine gewonnene Einsicht soll und kann ein geistiger Schatz sein, der in jedem Augenblick bereit liegt, um verwerthet zu werden, während sie andererseits auch allmählich wieder verbleichen und entschwinden kann. Das gilt nun aber von allen Unterrichtsgegenständen, vom Einmaleins wie vom religiösen Memorirstoff, von der Sprache wie von der Geschichte, von der Kartenkenntnis wie von den Blätterformen u. s. f.: es ist nicht genug, daß der Verstand begreife; wenn das Begriffene uns wirklich fördern, wenn etwas gelernt werden soll, so muß es in parate Erkenntnisse übergehen, also eingeübt werden bis zur Geläufigkeit. Gelegentlich sieht sich der Lehrer dabei vielfach veranlaßt, Misverständnisse zu berichtigen, dunklere Partieen des Gegenstandes aufzuhellen, ihn von neuen Seiten zu beleuchten, die Fäden, welche die eine Wahrheit mit der andern verbinden, nachzuweisen und zu befestigen und so seinen Unterricht fortwährend zu ergänzen.

c) Zu der fruchtbarsten Art der Einübung aber, der praktischen, geben diejenigen Kenntnisse Anlaß, mit deren Hülfe der Schüler etwas hervorbringen, etwas machen kann, d. h. vorzugsweise die mathematischen und die sprachlichen und zwar rücksichtlich aller Stufen dieser Disciplinen, die in den Bereich der Schule fallen. Hier schlägt die Einübung die Brücke von der Theorie zur Praxis und macht aus dem Wissen ein Können. Das Rechnen in der Volksschule und in den untern Classen höherer Schulen ist hauptsächlich Einübung durch Lösen von Aufgaben; wird das verständig betrieben, so gewinnt der Schüler dadurch eine Schärfung des Verstandes, einen Blick in die mannigfachsten Lebensverhältnisse, auf welche sich die Beispiele beziehen, und eine Gewandtheit und Fertigkeit im Rechnen selbst, die ihm im praktischen Leben von nicht geringem Werthe sind. In ähnlicher Weise werden dem älteren Schüler die Lehrsätze der Geometrie praktisch, wenn er sie zur Lösung von Aufgaben verwenden

kann, und seine Kenntnisse selbst gewinnen durch Uebung hierin wesentlich an Lebendigkeit und Klarheit.

Es liegt im Bisherigen, daß das Einüben auf den unteren Altersstufen, welche vorzugsweise die unter a) gehörigen Fertigkeiten zu erwerben haben, in ausgedehnterem Umfang erforderlich ist, als auf den höheren; die unter c) genannten Uebungen bilden auf den mittleren, theilweise schon auf den unteren Stufen das Hauptgeschäft des Lehrers, aber ganz überflüssig ist das Einüben auch in den obersten Classen nicht. Abgesehen von der unmittelbar erstrebten Sicherheit des Wissens und Könnens fördert es zugleich die Selbstthätigkeit, das eigene Bemühen und erhöht die Freudigkeit des Arbeitens bei dem Schüler, was beides von bedeutendem sittlichem Werth ist (vgl. d. Art. Arbeit). Es liegt eine Befriedigung für den Schüler und für den Lehrer darin, wenn ersterer etwas recht und sicher weiß, eine noch höhere, wenn er etwas kann. „Kinderaugen, die vor Freude leuchten über dem, was sie unter Leitung des Lehrers zu leisten vermögen, werden willig sein, auch anderweitig seinem Winke zu folgen" (Bormann a. a. O.).

Der Lehrer aber hat bei der Leitung des Einübens Gelegenheit, sich in wichtigen Eigenschaften zu bewähren. Wenn er verständig ist, so wird er sich hüten, die Grenze zu verletzen, die das Einüben vom Abrichten scheidet (s. d. Art.) Es ist z. B. beim Rechnen zwar nicht nöthig, daß der Schüler jedesmal von allen seinen Operationen Rechenschaft ablege, aber er muß im Stande sein, das Wissen darüber in sich zu erwecken, sobald es verlangt wird. Fertigkeit ohne Einsicht ist blind, gerade wie das Wissen ohne entsprechendes Können eitel und werthlos ist. Vom gleichen Gesichtspunct aus wird der Lehrer auch alle seine Kraft und Gewandtheit aufbieten, um Einförmigkeit zu vermeiden und Abwechslung in die Uebungen zu bringen; um sodann die Selbständigkeit des Schülers zu fördern, wird er bei der Leitung der Arbeit seine Beihülfe nur so weit eintreten lassen, als sie für den Schüler unentbehrlich ist; was derselbe selbst erreichen kann, darnach soll er sich strecken (vgl. d. Art. Beihülfe). Weiter wird der verständige Lehrer die Einübung lange genug fortsetzen oder wiederholen, um den Zweck, die Sicherheit, zu erreichen, aber nicht so lange, daß sich Ueberdruß und Langeweile bei den Schülern einstellt. Weil aber ihm selbst der Gegenstand längst geläufig ist, so ist das Einüben ferner besonders eine Probe für seine Geduld. Hier ist eine Klippe, an welcher mancher sonst tüchtige Lehrer scheitert. Man wundert sich zuweilen bei einem Lehrer über seine ungenügenden Erfolge, wenn man doch seinen Unterricht als gut anerkennen muß, und er selbst beruft sich darauf, daß er die Sache, in welcher unbefriedigende Leistungen vorliegen, den Schülern oft genug gesagt habe; es mag wahr sein, aber er hat das richtig Entwickelte nicht lange und oft genug eingeübt, seis daß ihm der Eifer, im Object des Unterrichts voranzukommen, die allererste Rücksicht, die auf das lernende Subject, in den Hintergrund drängt, oder daß ihm die Kraft der Selbstverleugnung und der demüthigen Liebe fehlt, deren Frucht eben die Geduld ist. Bei Lehrerprüfungen und Schulvisitationen lassen sich diese Eigenschaften nicht so leicht unmittelbar erkennen; da zeigt sich mehr, wie der Lehrer lehrt, als wie er einübt; aber die Producte lassen auch auf diesen Factor zurückschließen.

Ueber die Einübung im sittlichen Gebiet s. d. Artikel Gewöhnung.

Eitelkeit. Gefallsucht. Putzsucht. Die Eitelkeit gehört zu dem Kreise von Fehlern, die sich um den Ehrtrieb herumlagern, ist aber vom edlen Ehrgefühl nur der Affe. Man nennt denjenigen eitel, der auf Eigenschaften und Güter, die an sich keinen sittlichen Werth haben, oder auf den Schein wirklicher Vorzüge gestützt sich selbst wohlgefällt und sich in der Meinung, daß er auch andern wohlgefalle und von ihnen geschätzt oder bewundert werde, glücklich fühlt. Das Nichtige charakterisirt ihn, daher der Name: eitel = leer, nichtig.

Der eine ist auf äußere Güter (Rang und Stand, schöne Kleider und Schmuck) oder auf körperliche Vorzüge und äußere Fertigkeiten (Schönheit des Leibes, Tanzen, Clavierspielen ꝛc.) eitel, der andere auf geistige, namentlich solche, bei denen er zugleich sittlich verwerflich sein kann, auf Verstand, Witz, Kenntnisse, Beredtsamkeit; selbst der äußere Schein der Frömmigkeit kann Gegenstand der Eitelkeit werden. Wieder ein anderer will sogar durch Dinge, die tadelnswerth oder entschiedene Fehler sind, durch zur

Schau getragene Frivolität, Geringschätzung der Sitte, Nachläßigkeit im Aeußern die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil er dadurch interessant wird und sich über die Vorurtheile der gewöhnlichen Menschen erhaben zeigt (Diogenes). Das Bewußtsein wirklicher Vorzüge dagegen, das freilich leicht das richtige Maß überschreitet, nennt man Stolz; dieser bedarf der fremden Anerkennung nicht, weshalb man wohl von jemand sagen kann, er sei zu stolz, um eitel zu sein. Die unbegründete hohe Meinung vom eigenen Werth heißt Einbildung oder, bei den höheren Graden, Dünkel. — Ueber seine Mängel sucht der Eitle sich und andere zu täuschen (über die körperlichen durch Schminke, modische Kleider u. s. w., über die geistigen durch eingelernte geistreiche Phrasen); er gefällt vor allem sich selbst, der Genuß des eigenen Werthes macht ihn vergnügt. Dieses Wohlgefallen an sich selbst wird bestärkt durch das fremde Lob, daher der Eitle, im Unterschied von dem Ehrliebenden, dem es um wirkliche Ehre bei andern zu thun ist, schon mit den leeren Zeichen fremder Werthschätzung, mit dem, was die conventionellen Formen der Höflichkeit mit sich bringen, ja oft schon mit dem Gedanken, daß er überhaupt beachtet werde, was ihm mit Bewunderung gleichbedeutend ist, sich begnügt. Er nimmt so sehr den Schein für das Wesen, daß auch das Lob und die Bewunderung von Unwissenden oder von solchen, die ihn nur zum Besten haben und ihn vielleicht für ihre eigennützigen Zwecke benützen wollen, ihn befriedigt.

So proteusartig die Eitelkeit in ihren Erscheinungsformen ist, so verschiedene Grade hat sie auch; zwischen dem, dessen ganzes Dichten und Trachten von ihr beherrscht wird, und dem sonst wackeren Manne, der in irgend einer äußerlichen Beziehung eine Schwäche dieser Art an sich hat, giebt es viele Zwischenstufen. Darum erstreckt sich auch ihr Scepter gar weit, über jeden Stand und jede Bildungsstufe, jedes Alter und Geschlecht. Es giebt alte und junge Gecken, es giebt Knaben und Jünglinge, die eben so gern vor dem Spiegel stehen, als Mädchen. Ueberall aber ist die Eitelkeit ein Fehler, der den Menschen nicht nur lächerlich macht, sondern auch seinen sittlichen Werth und Gehalt vermindert und, wo sie höhere Grade erreicht, vernichtet.

Es geht aus dem Bisherigen hervor, daß falsche Selbstliebe und unrichtige Werthurtheile theils über das eigene Subject und was an ihm ist, theils über das Lob anderer die beiden Hauptbestandtheile der Eitelkeit sind. Hieraus ergeben sich die wichtigsten Regeln für den Erzieher. Das beste Mittel gegen die falsche Selbstliebe in den Kindern besteht darin, daß aufrichtiges Wohlwollen, aufopfernde, thätige Liebe und Empfänglichkeit für alle höheren Interessen, also vor allem herzliche Frömmigkeit in dem Kreise herrsche, dem sie angehören; in diesem Geiste liegt eine Macht, die mehr wirkt, als jedes symptomatische Verfahren, sowie umgekehrt der Einfluß einer auf eitle Dinge gerichteten Umgebung, putzsüchtiger Mitschülerinnen ꝛc. auch für eine weise Erziehung schwer zu überwinden ist. Unter sittlich lauteren Menschen heranwachsend kann der Zögling am ehesten gegen die Eigenliebe in seinem Innern streng sein lernen, so daß er unlautere Motive als solche erkennt und bekämpft. — Die Urtheile über den Werth der Dinge wird der Zögling ebenfalls besser aus der Handlungsweise des Erziehers entnehmen und sich aneignen, als aus seinen Belehrungen; doch sind in weiser Beschränkung auch diese nicht überflüßig. Es ist gut, wenn der Erzieher dem Zögling gelegentlich ohne persönliche Anzüglichkeiten zeigt, was für Eigenschaften den Menschen wirklich zieren und welche gar keinen oder einen nur untergeordneten Werth haben; er thut wohl daran, wenn er es dem Kinde lebhaft vor die Seele stellt, daß Gott das Herz ansieht und nicht das, was vor Augen ist, daß nur köstlich vor ihm ist „der verborgene Mensch des Herzens unverrückt mit sanftem und stillem Geist,“ daß sein bestes Thun weit hinter dem Sollen zurückbleibt und das wirklich Gute daran nicht sein Verdienst ist, wenn er in Bezug auf die Handlungen der Menschen den Blick des Zöglings von der Oberfläche auf das Innere, von der Schale auf den Kern lenkt, dabei aber auch über löbliche Eigenschaften von geringerem Werth gerecht und billig urtheilt, damit seine Warnung vor Ueberschätzung derselben bei dem Zögling leichteren Eingang finde (vgl. auch den Art. Bescheidenheit). Ein richtiges Urtheil über den Werth der Dinge wird auch dadurch befördert, wenn der Zögling frühe zu ernsten Beschäftigungen angehalten und Sinn und Streben auf edle Zwecke gerichtet wird, gerade wie es ihn andererseits zu falschen Werthurtheilen und damit zur Eitel-

keit verleitet, wenn er die Kindheit und Jugend vertändeln darf, statt sich in anstrengender Arbeit nach hohen Zielen zu strecken. Gründlich wird aber auch dieser Fehler nur in dem Grad gehoben, wie mit dem Herzen des Menschen, das der Hauptsitz der Eitelkeit ist, jene durchgreifende Veränderung vor sich geht, durch die er ein neuer Mensch wird, ein Proceß, den die Erziehung wohl befördern, aber nicht allein herbeiführen kann.

Wenn nun aber die Eltern selbst die schöne Figur, das neue Kleid, den witzigen Einfall des Kindes bewundern, wenn sie es anhalten, seine Künste vor andern Leuten zur Schau zu stellen, die sich vielleicht beeifern, sie schon den eitlen Eltern zu lieb zu bewundern, wenn sie ihr Kind vor dem thörichten Lob der Ungebildeten, der erwachsenen und der gleichaltrigen, nicht zu bewahren suchen, und wenn sie von frühe auf durch die Wahl des Anzugs ein Modeäffchen aus ihm machen; wenn unbesonnene Lehrer ihren bevorzugten Schülern schmeicheln und sie bei der Prüfung, vor angesehenen Fremden &c. paradiren lassen; wenn die Erwachsenen überhaupt, anstatt das eitle Kind, das ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen will, scheinbar unbemerkt zu lassen, den Kindern schön thun und nicht in deren Gegenwart ihre Worte mit verdoppelter Gewissenhaftigkeit abwägen, — dann ist es nicht zu verwundern, wenn die Saat der Eitelkeit üppig aufschießt.

Der Eitle macht sich anderen Menschen nicht nur durch seine Ansprüche oft unangenehm, sondern gewöhnlich auch lächerlich, aber dieser Seite des Fehlers gegenüber muß der Erzieher behutsam sein. Nichts verletzt, verbittert, entfremdet mehr als Spott von Seiten des Mächtigeren; der Zögling hat das Gefühl, daß der Erzieher die Ueberlegenheit seiner Stellung misbrauche, und glaubt sich um so mehr berechtigt, den bestraften Fehler bei sich zu vertheidigen und festzuhalten; nur dann etwa kann die Ironie noch günstig wirken, wenn das ihr beigemischte Ingrediens des Wohlwollens vorschlägt. Spott von Mitschülern dagegen ist sehr oft eine heilsame Arznei.

Mit der Eitelkeit verwandt ist die G e f a l l s u c h t. Der Wunsch, einen angenehmen Eindruck auf andere zu machen, ist natürlich und niemand zu verargen; zum Fehler, zur Gefallsucht wird er erst, wenn er zum herrschenden Motiv des Handelns wird, so daß der Mensch die äußeren Vorzüge, welche zu gefallen pflegen, allzu hoch schätzt und zwischen den Personen, welchen er gefallen will, nicht den rechten Unterschied mehr macht. Ein Mädchen, das es darauf anlegt, durch ihre äußeren Vorzüge und zwar besonders Personen männlichen Geschlechts zu gefallen (d. h. eine Kokette, nur daß diese mit dem, den sie in ihrem Netze hat, auch noch ihr Spiel treibt), ist meistens schon ein eitles Kind gewesen; mit der wahrhaften Liebenswürdigkeit ist es jedenfalls aus. Am schlimmsten aber ist es, die Aufmerksamkeit und das Wohlgefallen anderer mit Dingen auf sich ziehen zu wollen, die ihren Werth in sich haben; „immerhin, sagt Jean Paul, wolle ein Mädchen mit Leib und Putz gefallen, nur nicht etwa mit heiligen Empfindungen." Wer solche Dinge an Kindern lobt, der macht „die bewußtlose Grazie des Seelentons, der Miene, der Empfindung durch das Benennen und Beloben auf immer zur bewußten, d. h. zur getödteten."

Eine Tochter der Eitelkeit ist die P u t z s u c h t, die sich leider nicht bloß bei Mädchen findet. Eben in Rücksicht auf den Anzug hört man die Eitelkeit oft entschuldigen und sagen, ein Mädchen müße in einem gewißen Grade eitel sein, sonst werde sie unordentlich, schlampig oder gar unreinlich. Daran ist nur soviel wahr: ein reger Sinn für das Schöne, Anmuthige, Geschmackvolle, für Ordnung, Sauberkeit und Sitte steht dem Mädchen, der Jungfrau nicht nur wohl an, sondern ist ihr nothwendig, wenn sie ihren Beruf ganz erfüllen will, und es wäre zu tadeln, wenn es ihr je gleichgültig wäre, welchen Eindruck sie durch ihre äußere Erscheinung macht; aber das ist noch nicht Eitelkeit, wenn wir anders ihr Wesen oben richtig bestimmt haben. Es soll sich jeder hüten, durch sein Aeußeres aufzufallen; auch hinter die Verachtung der Mode kann sich Eitelkeit verstecken und Kant hat nicht Unrecht: „es ist besser, ein Narr in der Mode, als ein Narr außer der Mode zu sein." Putzsucht aber ist es, wenn man einen großen Werth auf schöne Kleider und Schmucksachen legt und leidenschaftlich bemüht ist, sich damit in den eigenen oder anderer Leute Augen einen Vorzug zu verschaffen, was gewöhnlich mit Mangel an gutem Geschmack verbunden und seltsamerweise mit anderweitiger Unordentlichkeit in äußeren Dingen vereinbar ist. Da die

sogenannte gebildete Welt sich in diesen Angelegenheiten der Dictatur der Pariser Schneider und Putzmacherinnen unterwirft, so ist die Putznärrin regelmäßig auch eine Modenärrin, die mit Aufopferung der Rücksicht auf das Bequeme und das wahrhaft Schöne, ja selbst auf die Gesundheit die monströsesten, auch den wohlgestalteten Körper entstellenden Moden mitmacht. In dieser Beziehung hatten Rousseau und die Philanthropen Recht, als sie der unsinnigen Kleidung der Kinder den Krieg erklärten und von ihren Anstalten aus für Verbreitung einer einfachen, naturgemäßen Tracht wirkten. Aber es gehört eine gewiße Selbständigkeit des Urtheils und des Willens dazu, gegen den Strom zu schwimmen; Institute und Verabredungen zwischen den Eltern können die Sache erleichtern.

Elementarschule. In einigen Gegenden Deutschlands wird unter Elementarschule überhaupt die Volksschule verstanden. Dieser Gebrauch des Wortes ist dadurch, daß die Unterrichtsweise in der Volksschule eine wesentlich elementarische sein muß, zwar erklärt, aber nicht gerechtfertigt, wie sich schon aus dem Umstande ergiebt, daß auch höhere Anstalten, Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen, zu ihrer vollständigen Organisation besonderer Elementar- (oder Vor-) Schulen bedürfen. Die *Elementarschule im engeren und eigentlichen Sinne* als Schule der Anfänger (Grundschule, Urschule 2c.), in welcher die Elemente aller menschlichen Bildung dem Kinde dargeboten und die elementarische Unterrichtsweise in ihrer reinsten und einfachsten Gestalt geübt werden soll, ist die erste Stufe jeder Schule, der Volksschule, wie der höheren Schulen. Nur in diesem engeren Sinne soll in dem vorliegenden Artikel von der Elementarschule die Rede sein.

Die Antwort auf die Frage, welches die Aufgabe der Elementarschule sei, wird durch die Vieldeutigkeit dessen, was im Unterricht *Element* genannt und als *elementarisch* bezeichnet zu werden pflegt, erschwert. In den meisten Schriften über den Gegenstand wird das Wesen des elementarischen Unterrichts als bekannt vorausgesetzt; aber umsomehr fragt es sich, was unter den Elementen des Unterrichts eigentlich zu verstehen ist. Die ursprüngliche Bedeutung von elementum ist freilich unbekannt; nur das wissen wir, daß schon bei Cicero das Wort sowohl von den Anfangsgründen des Unterrichts, wie von den Urbestandtheilen der Körper gebraucht wird. Es liegt daher die Vermuthung nahe, daß elementa bei den Römern ursprünglich nichts anderes als die einzelnen Buchstaben der Alphabetreihe bedeutete. Die Kenntnis der Buchstaben, die Kunst zu lesen, mußte ja von dem Augenblicke an, wo es eine Schrift gab und wo diese allen Austausch des Wissens bedingte, als der Anfang alles Lernens und Wissens erscheinen. Aber soferne von diesem concreten Puncte aus der Begriff der Anfangsgründe unbegrenzt erweitert und auf alle möglichen Objecte der realen und idealen Welt übertragen werden kann, so fragt sich nicht bloß, welche Dinge sind als Elemente des ersten Unterrichts anzusehen, sondern auch, wie weit sind sie es und wo hören sie auf, es zu sein? Sollte sich z. B. die Elementarschule auch nur auf das Lesen beschränken, so würde doch die Kunst zu lesen in einem steten Fortschritte zu höherer Vollkommenheit gedacht werden können, und wir würden sogleich die Grenze, bis an welche die Elementarschule zu gehen habe, ins Auge fassen müßen. Es ergiebt sich hieraus, daß der Begriff des Elementes einer näheren Definition bedarf. Für den Unterricht in allen Wissenschaften giebt es einen elementarischen Theil, dessen Eigenthümlichkeit darin besteht, daß er noch nicht die *Wissenschaft als solche lehrt, sondern erst die Möglichkeit, sie zu lehren, anbahnt*. Dieser *vorbereitende* Unterricht soll dem Schüler nicht die Güter und Besitzthümer des menschlichen Geistes selbst schon zuführen, nicht den Inhalt des Wissens selbst überliefern, sondern nur die *Mittel* darbieten, durch welche alle nothwendige Erkenntnis angeeignet werden kann. Die *Elementarschule soll also den Menschen bildungs- und unterrichtsfähig machen*, indem sie in ihm die Empfänglichkeit für geistige Erkenntnis erst erweckt, ihm die nothwendigsten Mittel des geistigen Verkehrs darbietet, und ihn in den Stand setzt, sich mit den Bedingungen seines Lebens überhaupt zu verständigen.

Wenn demnach vom Elementarunterricht alle *Besonderheit der berufsmäßigen Bildung* und alle *eigentlich wissenschaftliche Behandlung* des Unterrichtes ausgeschlossen ist, so muß derselbe sich gleichwohl nothwendig an gewiße

Objecte, an irgend einen Inhalt anschließen. Dieser Inhalt soll aber ein solcher sein, der noch nicht selbst ein Wissen ist, sondern erst zur Erlangung des Wissens befähigt. Da nun das Wesen der Wissenschaft in dem Zusammenhange, in dem Systeme einzelner Erkenntnisse besteht, so wird der Inhalt des elementaren Unterrichts nur in dem Einzelnen, das aus dem wissenschaftlichen Verbande gelöst ist, zu suchen sein. Dieses Einzelne aber wird in einer dem kindlichen Vorstellungskreise angemessenen Form dem Kinde dargeboten werden müßen, um nur überhaupt von ihm ergriffen zu werden; d. h. aller Unterricht muß in seinem ersten Anfange an das Leben anknüpfen und sich zunächst nur auf solche Objecte richten, die an sich schon für das Kind einen Inhalt haben. Darum fordert Schleiermacher, daß alle Unterrichtsgegenstände nur in solche Elemente aufgelöst werden sollen, in denen das Lebensprincip noch ist, nicht in solche, die bloß mechanisch fortwirken können, und er weist darauf hin, daß derjenige, der etwa den Sprachunterricht mit dem Worte oder mit den Lautelementen der Sprache, statt mit dem einfachen Satze, anfangen wollte, mit dem Todten beginnen und den Unterricht sofort mechanisiren würde. Von dem lebendigen Elemente kann dann ebensogut vorwärts als rückwärts gegangen werden. In dem Auffinden der richtigen Elemente aber besteht die Kunst der Methode. Danach hat es also der Elementarunterricht lediglich mit Elementen, d. h. mit solchen einfachen Theilen, in welche der Stoff des Wissens sich zerlegen läßt, zu thun; er bleibt nur so lange Elementarunterricht, als er Elemente behandelt, und auf den wissenschaftlichen Zusammenhang derselben nicht eingeht, und er vollbringt seine Aufgabe desto sicherer, je besser es ihm gelingt, den Stoff in die richtigen Theile zu zerlegen. Die hauptsächlichsten Fehler der bisherigen Methoden bestanden in jener den Geist erschlaffenden Lückenlosigkeit und Vollständigkeit der elementarischen Theilung und Uebung, von der Pestalozzi ein nur zu oft nachgeahmtes Beispiel gegeben, sowie in der Nichtbeachtung der Schleiermacher'schen Regel, daß die Elemente für das Kind ein Leben, einen Inhalt haben sollen.

Aber wir können auch bei diesem Begriffe des Elementes nicht stehen bleiben, denn es fragt sich sogleich, welcher Stoff, welche Gegenstände es seien, an denen und aus denen der Lehrer die richtigen Elemente hervorheben solle. In der That giebt es ja Pädagogen, welche in der Vorführung der buntesten Reihe von Gegenständen an sich schon das Wesen des eigentlichen Anfangsunterrichts gesehen haben. Nicht nur die Philanthropisten, auch tiefdenkende und ernste Männer sind, wenn sie die Anschließung an das Leben als das einzige Princip des Elementarunterrichtes betrachteten, auf jenes bunte Allerlei des Stoffes gekommen, von dem der Lehrplan Graser's ein so charakteristisches Beispiel giebt. Aber es sollen und müßen ja die allerersten Stoffe des Unterrichts solche sein, die, wie oben gezeigt, den Zugang zu allen Wissenschaften eröffnen, und, was darin liegt, die Ausbildung der geistigen Kräfte nach allen in der Bestimmung des Menschen gesetzten Richtungen anbahnen. Was nun in allem ist, ist das Allgemeine; und dies eben ist das Wesentliche und Nothwendige. Die ersten Elemente alles Unterrichts müßen also solche Unterrichtsstoffe sein, an denen das Kind für die allgemeinsten und wesentlichsten Richtungen des menschlichen Geistes gewonnen werden kann. Die Richtung aber ist durch das Object bestimmt, und so ist die Frage nach den unterrichtlichen Elementen identisch mit der Frage nach den wesentlichsten Objecten des menschlichen Geistes. Wenn wir Gott und Welt als diese bezeichnen und innerhalb der Welt wiederum die Natur und den Menschen selbst einander gegenüberstellen, innerhalb der Natur aber die Ausdehnung, die Aufeinanderfolge und Formbegrenzung der Erscheinungen als die allgemeinsten Momente derselben ansehen können, und wenn wir zugleich in Betracht ziehen, daß die Entwicklung des Vorstellungslebens auch für die Entwicklung der sittlichen und religiösen Anlage mitbestimmender Grundfactor ist, der in der Entwicklung der Sprache seinen Ausdruck findet, so kommen wir auf folgende Elemente: Sprache, Zahl, Form, religiöse, sittliche, ästhetische Empfindung. Es ist aber ersichtlich, daß diese, in ihrem letzten Grunde der Ethik entlehnten Elemente sich in drei Gruppen vereinigen lassen, die aus psychologischen Gründen eine Vereinfachung der ersten Unterrichtsstoffe rechtfertigen. Denn offenbar ist die Grund-

lage alles Unterrichts die Sprache, weil sowohl das Geistige als das Sinnliche erst in ihr ein Leben findet, und weil alles andere, was zu lehren ist, erst dadurch lehrbar wird, daß es in der Sprache einen verständlichen Ausdruck gewinnt. In diese Gruppe gehören die Sprechübungen, das Lesen und Schreiben. Was sodann die zweite Gruppe betrifft, so sind die Verhältnisse der Raumgrößen doch wieder nur mit Hülfe der Zahlengrößen aufzufassen und die Zahl als das Maß aller Dinge ist darum der elementarere Stoff. Das Gemüthsleben aber läßt auf der ersten Stufe eine Sonderung der religiösen und sittlichen Empfindung so wenig zu, daß vielmehr eine die andere in jedem Augenblicke muß erzeugen helfen, und was sich für die Geschmacksbildung in den ersten Stadien der Erziehung thun läßt, beschränkt sich auf eine solche Vorbereitung derselben, die ganz in den Dienst anderer Uebungen, der Sprache und der Religion, treten muß und eine selbständige Berücksichtigung noch wenig oder gar nicht finden kann. So kommen wir von dem aufgestellten Begriffe der pädagogischen Elemente auf die Dreizahl: Sprache — Rechnen — Religion, als auf diejenigen Unterrichtsstoffe, in denen die allgemeinsten und nothwendigsten Lebensrichtungen des Menschen vorbereitet werden.

Pestalozzi's Schema für die Unterrichtselemente: „Wort, Zahl und Form" ist aus der Einseitigkeit seiner Zeit erwachsen, welche die Bildung des Menschen vorzugsweise in der Entwicklung der intellectuellen Anlagen suchte. Seitdem hat sich aber die Erziehungswissenschaft auf einen höheren Standpunct erhoben, sie betrachtet den ganzen und wirklichen Menschen, wie er unter den realen Bedingungen des Lebens, im lebendigen Zusammenhange mit der Familie, dem Staate und der Kirche, denen er angehört, im Lichte des göttlichen Wortes und infolge seiner geschichtlichen Entwicklung erscheint, als ihr Object, — und stellt daher jenen Elementen, die nur auf die intellectuelle Ausbildung berechnet waren, auch die sittlich-religiösen Elemente, in denen die menschliche Persönlichkeit sich erst ganz in ihrem Elemente fühlt und weiß, als gleichberechtigt zur Seite. Das Interesse für die gemüthbildenden Stoffe zeigt sich sogar gegenwärtig fast lebendiger, als das für die intellectuellen. Das Verdienst, die Aufgabe alles Unterrichts aus der höchsten Aufgabe des gottebenbildlichen Menschen überhaupt abzuleiten, hat Graser in seinem grundlegenden Werke „Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung" (1811) sich erworben. Er ist auch der erste, welcher die Frage nach den nothwendigen Unterrichtsstoffen von allgemeinem Standpuncte aus einer gründlichen Untersuchung in seiner „Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage" unterzogen hat. Er bezeichnet Naturlehre, Menschenlehre und Gotteslehre — diese drei, aber dieselben in inniger Verbindung untereinander — als die nothwendigen Stoffe des Unterrichts, und verurtheilt ebenso sehr die Elementarschule, welche nichts als Lesen, Schreiben und Rechnen und ein todtes, angelerntes „Christenthum in tausend Sprüchen" dem Menschen darbietet, als diejenigen gehobenen Volksschulen, welche unter der Firma von gemeinnützigen Kenntnissen eine profane Naturanschauung verbreiten, durch welche der in der Natur waltende Gottesgeist nie erkannt werden könne. Aber es begegnet dem ehrwürdigen katholischen Pädagogen, der von so ernsten Principien ausgeht, das Menschliche, daß er mit seiner bizarren Anschließung an die verschiedenen Formen des bürgerlichen und menschlichen Lebens überhaupt, mit seinen besondern Stufen des Unterrichts für das Familienleben — für die Gemeinde — für den Gerichtsbezirk — für die Provinz — für den Staat — für den Staatenbund — für die Menschheit — für das Reich Gottes ꝛc. einem äußern Schematismus verfällt, welcher den Begriff der Elementarschule, die, wie oben gezeigt, aller berufsmäßigen Bildung vorarbeiten soll, wieder aufhebt. — Halten wir dagegen an unserer Dreitheilung: Religion, Sprache (— Sprechen — Lesen — Schreiben —) und Rechnen (Formenlehre) als den wesentlichen Stoffen des Elementarunterrichts fest, so stellt sich an ihnen bereits in der Elementarschule das Ideal allgemeiner Menschenbildung dar: die höchste Bestimmung des Menschen ist durch seine religiöse Entwicklung, sein Verhältnis zur Menschheit durch die sprachliche Bildung, sein Verhältnis zur Natur durch das Rechnen, die Grundlage aller Naturwissenschaft, bedingt. Freilich wird und kann der Schwerpunct das einemal dahin, das anderemal dorthin fallen: in der Volksschule wird der religiöse Unterricht, in der gelehrten Schule die sprachliche, in der Real-

schule (Gewerbe-, Handelsschule) die mathematische Bildung das relative Uebergewicht haben; aber diese dreifache Modification der Elementarschule ist insofern eine vollkommen berechtigte, als die verschiedene Berufsbildung, der Unterschied der Stände, die Verschiedenheit der geistigen Entwicklung der Kinder auch schon auf die Organisation der Elementarschule von Einfluß sein muß.

Es entsteht aber weiter die wichtige Frage: wie muß der Unterricht in den von uns aufgefundenen Unterrichtsstoffen beschaffen sein, in welcher Weise muß er diese seine Objecte behandeln, um wirklich ein elementarer Unterricht zu sein? Denn die Religion, die Sprache und das Rechnen können im Unterrichte elementarisch oder nicht elementarisch behandelt werden, und nur im ersteren Falle sind sie eben Unterrichtselemente. Hinsichtlich dieser Frage lassen sich in der Geschichte des Elementarschulwesens immer wieder zwei Grundansichten erkennen, von denen die eine behauptet, es komme nur darauf an, daß das nöthige Material von Kenntnissen dem Kinde gegeben werde, die andere aber ebenso entschieden hervorhebt, daß vor allen Dingen die geistige Kraft des Kindes geübt und seine Selbstthätigkeit erweckt werden müße. Jene wird mehr die Gedächtniskraft, diese mehr das Denken in Anspruch nehmen, jene mehr auf Mittheilung von Kenntnissen, diese mehr auf die Erzeugung der Fertigkeit ausgehen. Aber durch diese Trennung der beiden Grundfactoren, aus denen alles lebendige Wissen sich zusammensetzt, durch die Trennung zweier einander wesentlich ergänzender Forderungen — positives Wissen und geistige Durchbringung desselben — wird die Frage über das Wesen des Elementarunterrichts nur um so mehr verdunkelt. Jede der beiden Ansichten ist vielmehr in ihrer Isolirung falsch, denn die lebendige extensive Auffassung des Gegenstandes steht zur lebendigen intensiven in einem geraden Verhältnisse, beide wachsen miteinander, und dieses gerade Verhältnis aufrecht zu erhalten, ist eben die Kunst des Unterrichtes. Wo beide Richtungen, die extensive und die intensive, auseinander, in Differenz getreten sind, da ist eben das Kindesalter, für welches die Erkenntnis der Sache und die geistige Bewältigung derselben noch in Eins zusammenfällt, überschritten. Bei wem das Letztere der Fall ist, wer also von wissenschaftlichen Grundlagen aus jene Elemente betrachtet, der kann z. B. in jedem einzelnen Laute eine Menge von Beziehungen auffinden, z. B. physiologische, sprachliche und andere, die es erschweren, die ganze Reihe von Erkenntnissen, die aus dem einen Laute könnten gewonnen werden, zusammenzufassen, er kann in dem Zahlenkreise von 1—10 alle möglichen arithmetischen Sätze nachweisen. Nicht so das Kind. Für dieses hat jeder Gegenstand nur denjenigen lehrhaften Inhalt, der ihm eben aufgeschlossen wird. Auch kann ihm der ganze Inhalt desselben niemals aufgeschlossen werden, weil die Voraussetzungen des Verständnisses für den unendlich größten Theil desselben fehlen, und weil wir durch die Beschränktheit der kindlichen Fähigkeit immer wieder an die Grenze erinnert werden, die der Unterricht nicht überschreiten darf. Nun wird niemand leugnen, daß in der ersten Auffassung eines Gegenstandes, in der ursprünglichsten Anschauung desselben beide Momente, das der Receptivität und das der Spontaneität zusammenwirken müßen. Das Kind muß den Laut selbst richtig erzeugen, wenn es ihn hörend richtig erkennen soll. Es fällt also Kenntnis und Uebung zusammen. Kann es ihn erzeugen, so kennt es ihn, und kennt es ihn, so kann es ihn erzeugen. Ganz ebenso verhält es sich beim Schreiben. Der Buchstabe ist ihm erst dann wirklich bekannt, wenn es ihn malen kann. Schon Herbart erinnert daran, daß dem Kinde vieles Gegenstand ist, was für den Erwachsenen nur noch die Bedeutung des Zeichens hat. Der Laut, der Buchstabe, die Ziffer 2c., das alles sind dem Kinde Gegenstände, die Bekanntschaft mit ihm sind ihm Kenntnisse, aber es sind Kenntnisse, die es nur durch die eigene Anstrengung, sie hervorzubringen, gewonnen hat. Die Regel, welche für allen Unterricht gilt, der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben, kann in diesem Anfangsunterrichte mit jener Sauberkeit befolgt werden, welche das Gefühl der Sicherheit, das Bewußtsein, keine Seite des Gegenstandes und keine nothwendige Uebung an demselben übergangen zu haben, erzeugt. Denn die Reihe der Uebungen ist bei dem engen Umfange der Gruppen noch übersichtlich, sie kann vollständig controlirt werden, weil jede Lücke in der Kenntnis auf eine bestimmte Lücke in der Uebung hinweist, und weil jede Gruppe in

strenger Abgeschlossenheit von der andern behandelt wird: Concentration des Unterrichts kann hier gar keine Anwendung finden.

Eben in dieser sichern Articulation des Unterrichts, in der Isolirung jeder einzelnen Gruppe, in der fortdauernd controlirten Erweiterung der Kenntnis und der Uebung liegt das Unterscheidende des elementarischen Unterrichts. Hiemit ist die Frage beantwortet, wodurch der Unterricht ein elementarischer werde, nämlich dadurch, daß materiale und formale Bildung als ganz ineinanderfallend aufgefaßt werden, mit andern Worten, daß jede Kenntnis zur Uebung, jede Uebung zur Kenntnis gemacht und der für das Kind wesentliche Kreis von Uebungen in jeder Gruppe wirklich durchmessen, eben dadurch aber die für das Kind bedeutenden Seiten des Gegenstandes ihm wirklich aufgeschlossen werden. Man hat diese Forderung treffend auch wohl so bezeichnet, daß „der Schüler jeden einzelnen von ihm zurückgelegten Schritt als einen fertigen erkenne“ (Graffunder).

Die Möglichkeit einer solchen rein elementarischen Behandlung hört auf, wo entweder die einzelnen Gruppen der Gegenstände nicht mehr von einander geschieden werden können, wodurch die Menge der Combinationen ins Unendliche wächst, oder wo die äußeren Bedingungen des Lebens die Forderung erheben, von der allgemeinen Vorbereitung für den Unterricht überhaupt zu denjenigen Unterrichtsstoffen überzugehen, welche dem Einzelnen durch seinen besondern Lebensberuf nöthig gemacht werden. Es ist ersichtlich, daß diese Grenze eine fließende und relative ist, und daß sie mehr durch den allgemeinen Standpunct der nationalen Cultur, durch die socialen Unterschiede der Stände und durch das Herkommen bestimmt wird, als durch eine pädagogische Theorie. In Deutschland mag durchschnittlich das 10. oder 11. Jahr als jene Grenze angesehen werden; bei besonders begabten Kindern oder bei Kindern aus höheren Ständen, welche einen größeren Reichthum an Vorstellungen in die Schule mitbringen, kann die Elementarschule ihre Aufgabe schon mit dem 9. und ausnahmsweise schon mit dem 8. Jahre vollendet haben.

Wird so als das eigenthümliche Wesen des Elementarunterrichts, wodurch sich derselbe von allem berufsmäßigen Unterrichte in Volksschule, Gymnasium oder Realschule unterscheidet, die gleichmäßige Betonung des formalen und materialen Unterrichtszweckes erkannt, so erledigt sich dadurch zugleich eine andere streitige Frage, an welche nicht selten die Entscheidung über die eigentliche elementarische Unterrichtsmethode angeknüpft worden ist, die Frage nämlich, an welche psychologischen Elemente, d. h. an welche Grundkräfte des menschlichen, respective kindlichen Geistes der Elementarunterricht anzuknüpfen habe. Es wird hierbei von der Voraussetzung ausgegangen, daß die verschiedenen Altersstufen den Menschen in verschiedenen psychischen Zuständen erscheinen lassen, wie denn z. B. Schwarz im zweiten Bande seiner „Erziehungslehre“ ein ausgeführtes Bild der geistig-leiblichen Entwicklung des Menschen von der Geburt an bis zur Entfaltung aller Kräfte in dem Erwachsenen dargestellt hat. So richtig dies ist, so sehr muß vor dem Irrthum gewarnt werden, als ob jene Verschiedenheit psychischer Zustände eine Verschiedenheit der intellectuellen Geistesthätigkeit an sich einschließe. Dies ist ebenso wenig der Fall, als etwa die Natur des Gefühls oder die des Willens an sich im erwachsenen Menschen eine andere ist, als im Kinde. Nur durch die vorwaltende Richtung des gesammten geistigen Lebens nach einer oder der anderen Seite, nur durch den Umfang des Vorstellungslebens und durch die Energie der geistigen Kräfte unterscheidet sich der entwickelte Mensch vom Kinde; die Natur des Denkens und der intellectuellen Thätigkeit ist im Philosophen dieselbe wie im unentwickelten Kinde. Nicht darum also ist das seit Pestalozzi zur Geltung gekommene Princip, daß aller Unterricht mit der Anschauung beginnen müße, ein richtiges, weil etwa der kindliche Geist für die Vollziehung deutlicher und klarer Anschauungen besonders geschickt wäre, wovon leicht das Gegentheil gezeigt werden kann, sondern darum, weil es die Natur des menschlichen Denkens überhaupt ist, sich in den Gegenstand zu versenken, dann aber wieder in sich selbst zurückzukehren, um den neu gewonnenen Gedanken ins Bewußtsein aufzunehmen, zu prüfen und so zur Erkenntnis zu erheben (vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen, Anschauung). Wenn daher manche Pädagogen, namentlich diejenigen, welche im Elementarunterrichte das Hauptgewicht auf den formalen Zweck legen, das wesentlichste

Kennzeichen der elementarischen Methode darin finden, daß sie sich an die Anschauung wende, so ist das zwar ganz richtig, weil es ja überhaupt gar keinen anderen Weg zu dem Geiste des Kindes giebt, als den, seine Selbstthätigkeit durch einen in die Sinne fallenden Gegenstand zu erwecken; aber es ist ganz unrichtig, wenn diese Forderung als eine so allgemeine hingestellt wird, als ob etwa alles, was im Elementarunterricht getrieben wird, nur Uebung und Beschäftigung der Anschauung sein dürfe und als ob die Thätigkeit der übrigen intellectuellen oder allgemein psychischen Factoren eine für den Elementarunterricht gleichgültige sei. Mit Recht hat daher Palmer (Evangelische Pädagogik S. 358 ff.) darauf hingewiesen, daß die üblichen Normen, nach denen die Hauptstufen des Unterrichts unter gewiße psychologische Schemata gebracht werden, wie wenn Denzel eine Stufe der Anschauung, eine der Verstandesübung und eine der praktischen Anwendung, — Rosenkranz eine intuitive, eine imaginative und eine logische Epoche unterscheidet, der Wirklichkeit des geistigen Lebens nicht entsprechen, daß vielmehr die normale Entwicklung des Menschen ein gemeinsames Wachsen aller psychischen Elemente fordere, und daß die wahre Aufgabe des Lehrers in dieser Beziehung darin bestehe, auf jeder Altersstufe alle geistigen Thätigkeiten zu ergreifen, aber die Kraft des zu unterrichtenden Subjectes dabei richtig zu schätzen. Im Anschluß an diese Sätze hat Palmer dann weiter gezeigt, wie die bekannten methodischen Regeln, welche eine Zeit lang in den Lehrbüchern der Volksschulpädagogik eine so große Rolle gespielt haben, „Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Concreten zum Abstracten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Sache zum Zeichen, vom Leichteren zum Schwereren ꝛc.," abgesehen von den großen Bedenken, die sich gegen einzelne dieser Regeln erheben lassen, sämmtlich in der eben ausgesprochenen Forderung enthalten sind, sich nach der geistigen Kraft des Kindes zu richten. Keineswegs also hat es der eigentliche Elementarunterricht vorzugsweise oder mehr mit der Anschauung zu thun, als andere Unterrichtsgebiete; die Anschauung hat ihre Stelle überall da, wo irgend ein Anfang im Erkennen gemacht, wo der Geist geweckt, das Denken angeregt, ein Grund fürs Begreifen gelegt werden soll, und jeder Unterricht, der diesen dem menschlichen Denken nothwendigen Proceß von der Anschauung zum Begriffe außer Acht ließe, würde mehr oder weniger zur geistigen Abrichtung herabsinken, weil er die Selbstthätigkeit des Schülers nicht zu wecken wüßte. Aber es darf nicht verkannt werden, daß es der Elementarunterricht ebenso sehr, wie mit der Anschauung, in jedem Augenblicke auch mit dem Verstande, mit der Bildung von Begriffen und Urtheilen, so einfach dieselben immer sein mögen, und nicht minder mit dem Gedächtnis und mit dem Gefühle zu thun hat. Die Einwürfe gegen die Uebung des Verstandes von der einen und gegen die Uebung des Gedächtnisses von der andern Seite dürfen uns nicht sehr beschweren. Den ersteren gegenüber ist leicht zu zeigen, daß aller Unterrichtsstoff, auch der edelste, keinen Segen stiften kann, wenn er nicht verstanden ist. Das Zweite anlangend, so mögen die Klagen über Gedächtniskram, über die Versündigung an dem Kinde durch bloß mechanisches Eintrichtern statt organischer Entwicklung seines Geistes, über das Einprägen eines geistlosen Allerlei's von bloßen Scheinkenntnissen auf Kosten der geistigen Selbstthätigkeit wohl hin und wieder berechtigt sein; ja man kann zugeben, daß das Behalten von der Klarheit des Bewußtseins, von dem Grade des Interesses, von der Energie der Aufmerksamkeit, mit welcher der Schüler einen Gegenstand aufgefaßt hat, abhänge (vgl. d. Art. Gedächtnis); man kann einräumen, daß Vergeßlichkeit in den meisten Fällen ein Charakterfehler ist, und doch darf man deshalb von praktischem Gesichtspunct noch keineswegs zugeben, was Schleiermacher behauptet, daß eigentliches Memoriren in der Schule weder nöthig noch heilsam sei. Nicht alles, was einmal erkannt ist, ist für alle Zeit erkannt. Es dauert lange — um an das Bild zu erinnern, mit welchem Schopenhauer so treffend das Wesen des Gedächtnisses bezeichnet — ehe sich alle die Falten bilden, in welche das Gewand sich nach längerem Gebrauche von selber legt. Es kommt fürs Leben und für die Wissenschaft auch darauf an, daß gewiße Dinge dem Geiste immer präsent sind, und nicht erst immer wieder durch einen mühsamen Denkact neu erzeugt zu werden brauchen. Im Grunde geben dies auch die formalen Methodiker zu, sie drücken sich nur mit andern Worten aus. Diesterweg sagt in

den Rheinischen Blättern (XVII. Band der neuen Folge, 3. Heft), daß das Einüben (vgl. d. Art.) schwer sei, daher Beständigkeit und Zähigkeit erfordere. Aber was ist das Einüben, durch welches der Stoff „zum freien Eigenthume des Kindes gemacht werden soll," als Befestigung der gewonnenen Erkenntnis, also Gedächtnisübung? Immer bleibt Einübung eine Seite der Lehrthätigkeit, die das Gedächtnis in Anspruch nimmt, und es kräftigen will. Auch fällt der Begriff der Fertigkeit ganz unter den Begriff des Gedächtnisses, denn sie ist nichts anderes, als Gedächtnis der Kraft, es sei der vorstellenden oder der darstellenden. Auch derjenige Unterrichtsgegenstand, welcher die consequenteste Uebung der Anschauung zur Basis hat, der Rechenunterricht, wird niemals der Gedächtnisübung entbehren können. Oder ist es wahr, daß das Urtheil, 7 mal 9 ist 63, jedesmal, so oft es gebraucht wird, durch eine anschauliche Denkoperation zu Stande kommt, daß der Schüler sich die Addenden 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 vorstellt, und die Reihe der Summen durchfliegt, wenn er das Product sucht? Ist es nicht vielmehr eine reine Gedächtnissache, deren Werth schließlich gerade darauf beruht, daß jener Denkproceß nicht mehr wiederholt zu werden braucht? Und verhält es sich anders auf andern Gebieten des Unterrichts? Es muß gefordert werden, daß alle psychischen Elemente des kindlichen Seelenlebens in Thätigkeit gesetzt werden. Um so nöthiger ist es darum auch, das Gefühl, die religiöse, sittliche und ästhetische Empfindung in die Reihe der psychischen Elemente aufzunehmen, die der Elementarunterricht zu pflegen hat. Was die ästhetische Empfindung betrifft, so ist über deren Berücksichtigung in dem Artikel „die ästhetische Bildung in der Volksschule" das Nöthige auch für die Elementarschule gesagt. Hier möge nur darauf hingewiesen werden, daß der Religionsunterricht in der Elementarschule einen anderen Weg wird einschlagen müßen, als den in neuerer Zeit beliebten der ängstlichen und ängstigenden Ueberladung mit historischem Stoffe. Wenn irgendwo, so ist hier die Gedächtnisarbeit mit großer Sorgfalt zu beschränken, damit den kindlichen Seelen eine Freude, eine herzliche Theilnahme an den großen Thaten Gottes möglich und damit nicht die heilige Empfindung erstickt werde durch die Mühe der profanen, auf die Geläufigkeit und Richtigkeit des Ausdrucks im Wiedererzählen gerichteten Arbeit. Der in den „preußischen Regulativen" enthaltene Ausdruck, daß die biblische Geschichte innerlich von den Kindern erlebt werden solle, wie spöttisch auch auf diesen Imperativ oft hingewiesen worden ist, bezeichnet doch den Kern der elementarischen Forderung in Bezug auf den Religionsunterricht. Aber wenn der Glaube durch das vorgehaltene Wort Gottes erweckt werden soll, so muß dies Wort auch im Glauben dargeboten werden. Es muß, namentlich auf den untersten Stufen, dem ausgestreuten Samen nicht im nächsten Augenblick wieder sogleich nachgegraben werden, um zu sehen, wie weit die Keime wohl gediehen seien; es muß der kindlichen Seele gestattet werden, der ungetrübten Empfindung jenes tiefen Reizes für Herz und Gemüth, den die biblische Geschichte dem Kinde darbietet, sich hinzugeben und vor aller erkältenden Arbeit der Reflexion gleichsam den Duft des höheren Lebens ungestört einzuathmen: denn das Wissen ist nicht die höchste Frucht dieses Unterrichts.

Die ganze Seele des Kindes soll Gegenstand des Elementarunterrichts sein. Das setzt voraus, daß dieselbe bereits einer solchen Einwirkung, wie sie der Unterricht beabsichtigt, fähig sei. Die Frage, wann dieser Zeitpunct eintrete und in welcher Zeit das Kind für die Elementarschule reif sei, kann auf allgemeingültige Weise nicht beantwortet werden (vgl. d. Art. Aufnahme). Die entscheidende Antwort, wann ein Kind zur Schule geschickt werden solle, kann das Kind nur selbst geben, indem es den Wendepunct seiner geistigen Entwicklung, in welchem es für den Unterricht fähig und empfänglich wird, in dem erwachenden Lerntriebe offenbart, dessen Aeußerungen ebenso mannigfaltig als verständlich sind. Dieser Wendepunct fällt erfahrungsmäßig bei den Kindern der geistig bewegteren Stände größtentheils in den Anfang des 7. Jahres, bei Landkindern in das Ende desselben. Wo also nicht diätetische Gründe ein weiteres Hinausschieben dieses Termins nöthig machen, wird ungefähr die Mitte des siebenten Jahres als der normale Zeitpunct für den Anfang des Unterrichts angenommen, aber dabei zugegeben werden können, daß in den höhern Ständen und

namentlich in den größern Städten dieser Zeitpunct schon ein halb Jahr früher, auf dem Lande dagegen durchschnittlich ein halb Jahr später eintrete.

Nicht selten ist die Behauptung zu hören, daß mit dem eigentlichen Unterrichte nicht sofort beim Eintritt des Kindes in die Schule begonnen werden dürfe, sondern eine Art von Vorbereitung vorhergehen müße, durch welche die Kinder zum lebendigen Anschauen, Denken, Aufmerken, Behalten und zu correcter Ausdrucksweise im Aussprechen ihrer Gedanken angeleitet würden. Wenn man diese Vorbereitung auf einige Stunden, höchstens einen oder zwei Schultage ausdehnt, in denen der Lehrer sich mit den Neueingetretenen gewißermaßen in ein Vernehmen setzt, sie auf liebreiche Weise in die Schulordnung einführt und sich selbst über den Stand ihrer geistigen Reife und etwaiger von Hause mitgebrachter Kenntnisse zu orientiren sucht, so versteht sich diese Forderung von selbst; wenn man aber für diese Vorübungen eine Zeit von mehreren Monaten oder gar von einem ganzen Jahre in Anspruch nimmt, so wäre das nichts als eine höchst verderbliche Tändelei, die den Kindern das Nöthigste vorenthält und die Schule in den Augen des Volks nur herabzusetzen geeignet ist. Das Kind muß bei der Aufnahme in die Schule die rechte Reife, den Grad der Stetigkeit und der geistigen Gewecktheit erlangt haben, der zum Unterrichte befähigt; so lange dies nicht der Fall ist, soll es in die Schule nicht aufgenommen werden, sondern im Hause bleiben. Denn die ersten Keime alles Denkens, Wissens und Glaubens muß die Frühlingssonne der elterlichen Liebe wecken und Pestalozzi hat eben darum von den Müttern so Vieles und Großes erwartet.

Wir kämen nun an den praktischen Theil unserer Aufgabe, die Einrichtung der Elementarschule. Allein zugleich können und dürfen wir die Aufgabe, die uns für unsere Arbeit gestellt war, als beendigt ansehen. Denn nicht nur, daß wir, was die einzelnen Lehrgegenstände und deren Methode betrifft, den späteren Artikeln nicht vorgreifen dürfen; auch das allgemeine Gebiet, die äußere Ordnung (Zeit und Zahl der Stunden), die Lehrpensen und Lehrziele, ist großentheils ein so sehr von den localen Verhältnissen und ihrer Mannigfaltigkeit bedingtes, daß etwas bestimmtes zu geben fast zur Unmöglichkeit wird. Ists doch auch bis jetzt noch keiner Landesoberschulbehörde gelungen, ein bis ins Einzelnste gehendes Landesgesetz über den betreffenden Gegenstand aufzustellen, sondern das Aeußerste war immer nur die Herstellung „einer allgemeinen Ordnung in der Mannigfaltigkeit der Localordnung," wie selbst der 1870 für Württemberg festgesetzte „Normallehrplan" nichts weiter als dies sein will und sein kann. Wo die vorgeschriebene Ordnung irgendwo zu einem todten Mechanismus erstarrte, der die freie Bewegung hemmt, die Lebensadern unterbindet und am Ende nichts als bloße äußere Uniformität zu Stande bringt (wie z. B. in Frankreich seiner Zeit ein Minister, die Uhr aus der Tasche ziehend, seinem Gaste stolz erklärte: „in diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors übersetzt!"), da wäre auch die Cultur eines Volkes am Ende ihres Wegs angelangt und müßte zur Mumie werden. — Wir brechen daher ab und verweisen auf C. Th. Goltzsch's verdienstvolle und überaus lehrreiche Schrift „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen," auf Palmer's Pädagogik, sowie vor allem auf die Artikel unseres Werks über die einzelnen Pensa, namentlich „Lections- und Lehrplan."

Emancipationsstreit, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Empfindlichkeit — ist die leichte Empfänglichkeit für unangenehme Eindrücke. Sie kommt entweder allein von physischen Ursachen her oder sie entsteht durch moralische, oder unter dem Hinzutritt dieser zu jenen. Im ersteren Fall ist sie entweder eine locale: das kranke Glied, die frisch geheilte Wunde empfindet schmerzhaft eine Berührung, die Haut eines Genesenden den Luftzug; oder sie ist eine allgemeine bei schwächlichem, reizbarem Organismus, was bei den einen angeboren sein, bei andern zuweilen, namentlich in den Perioden der Entwicklung, vorübergehend eintreten kann. In den beiden andern Fällen, da Moralisches zu Grund liegt oder mitspielt, zeigt sich das empfindliche Wesen entweder mehr an der Oberfläche des Lebens als sinnliche Weichlichkeit, oder mehr in der Mitte, im Gemüth — Empfindlichkeit im engern Sinn, welche selbst neben sinnlicher Stärke und Abhärtung vorhanden sein kann.

Der Erzieher muß zu unterscheiden wissen, wessen Ursprungs die Empfindlichkeit sei, mit der er's zu thun hat. Bei dem Vorwiegen physischer Ursachen kann ein Entgegenwirken mittelst Strenge leicht Schaden anrichten, sei es an der leiblichen Gesundheit oder am Gemüth; in bevölkerteren Schulen oder Erziehungsanstalten werden solche Kinder häufig durch Mishandlung von Seiten der Kameraden verschüchtert, schief, falsch. Sie bedürfen daher besonderer Aufsicht und Fürsorge und die übrigen Schüler müßen es wissen, daß jene vom Lehrer besonders im Auge behalten und geschützt sind. Daneben muß ärztliche Obhut gehen und auf Stärkung hingewirkt werden — unmittelbar durch leibliche Uebungen, mittelbar durch Hebung der Willenskraft. Organismen, welche durch Verweichlichung in den ersten Kinderjahren empfindlich geworden, bedürfen der Zurückführung auf einfache Kost, der Angewöhnung an Luft, frisches Wasser, körperliche Anstrengung, daß das üppige maste Fleisch schwinde, die Empfindungsreize sich abstumpfen. Auch die geistige Thätigkeit, womit immer auch der Wille gestärkt wird, hilft wesentlich mit zur Ueberwindung der natürlichen Schwäche und sinnlichen Empfindlichkeit. Wird zugleich Ambition zu Hülfe gerufen, so geschehe es mit der Vorsicht eines Arztes, wenn er Mittel anwendet, die, indem sie der Krankheit steuern, die Constitution anzugreifen geeignet sind. An welchem Ort des Gemüthes vornehmlich der Hebel angesetzt werden muß, von dem aus auf den physischen Mangel zu wirken ist, das hat der einzelne Fall zu entscheiden. Manchmal ist ein Kind nur krank angesichts des Lernens (Schulkrankheit), aber zum Spielen lustig; Knaben bläuen sich unter einander durch und tragen die Spuren davon ohne Murren, während die Schwiele von der züchtigenden Hand des Lehrers unter Weheklagen nach Haus gebracht wird, und Mädchen, die sich vor dem Küchenfeuer ängstlich hüten, erweisen sich unempfindlich gegen Hitze und Staub des Ballsaals. Denn es kommt nicht allein auf die sinnliche Empfindung an, sondern wie Seele und Muth sich dazu stellen, wie das Aeußere ins innere Leben übersetzt wird.

Diejenige Empfindlichkeit, welche im leiblichen Leben nicht ihren Sitz, sondern nur ihre Ausläufer hat, ist ernsthafter anzugreifen, weil in der sinnlichen Weichheit der sittlichen Weichlichkeit entgegengetreten werden muß. Man findet sie in allen Ständen, bei Vornehmen wie bei Armen; man denke nur z. B. an Klagen der Eltern über zu vieles Lernenmüßen der Kinder, an die Verzärtelung der letzteren durch die in Kindesliebe verkleidete Eigenliebe der Eltern u. dgl. Wo man gewiß ist, keine physischen Ursachen der Empfindlichkeit vor sich zu haben, da soll ohne Schonung dagegen gekämpft und neben dem Zwang zur leiblichen Uebung und zur geistigen Arbeit auch der verdiente Spott angewandt werden, damit nicht Leute heranwachsen, die, weil sie nur an das eigene Wohlsein denken, der allgemeinen Wohlfahrt im Weg stehen und im Amt wie in der Familie hinter ihrer Pflicht zurückbleiben, und daß von den Zeiten der Noth, des Krieges u. dgl. nicht ein schwammiges, winselndes Geschlecht überfallen werde.

Die Empfindlichkeit von rein psychischer Art kommt gemeiniglich bei solchen vor, welche daheim verhätschelt worden sind und es dann bitter fühlen, wenn andere ihnen nicht ebenso viel Rücksicht schenken wollen; sowie bei solchen, die sich einer geistigen Schwäche, namentlich des Urtheilsvermögens, bewußt sind. Dumme Leute sind hierin den Tauben ähnlich — mistrauisch und in Sorge, man verhöhne sie; so zeigen auch häufig die Leute auf dem Land und die Ungebildeten gegenüber von Städtern und Gelehrten ein Mistrauen, als wollten sie gefoppt werden, und obwohl unter sich zu den derbsten Späßen aufgelegt, nehmen sie von diesen auch wohlgemeinten Scherz gern übel auf, daher ihnen z. B. die Sprache Hebels nicht leicht mundet, und auch sonst manches anscheinend populär Geschriebene keineswegs sich als volksthümlich erweist. Unterricht und Bildung muß solche Empfindlichkeit durch Hinwegräumung ihrer Ursachen zu heben suchen, während gegenüber dem natürlichen Mangel eben der Spruch gilt: wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen.

Empfindlich sind aber nicht bloß die Schwachen; auch begabte, gebildete, wohlausgerüstete Menschen können es sein. Namentlich der Ehrtrieb macht sie dazu, daß dann ihre Seele gleichsam immer auf der Wache steht, weithin Feindseliges merkt, jeden Mangel der Anerkennung fühlt, alles auf sich bezieht. Hier liegt der Schaden nimmer an bloßer sittlicher Weichlichkeit, sondern es ist die Selbstsucht, die das eigene

Ich zum Mittelpunct gemacht hat. Hiegegen hilft kein Mittel als religiöse Erziehung, d. h. Hinleitung zum wahrhaftigen Mittelpunct des Lebens, Anweisung, sich selbst und alles, was man ist, thut und leidet, auf Gott zu beziehen. Wer lernen will, wie ein zart organisirtes Gemüth, das jedes rauhe Lüftlein empfindet und dennoch keinem Sturm ausweicht, die Klippe der unseligen Empfindungsseligkeit umschifft, der lerne Paul Gerhard und seine Trostlieder kennen.

Empfindsamkeit, Sentimentalität. Hierunter versteht der heutige Sprachgebrauch diejenige poetische Verfassung des Gemüths, in welcher dieses für Empfindungen, die zu Thränen führen (Ahnung, Rührung), besonders gestimmt ist, und solche nicht nur gerne über sich kommen läßt, sondern nach ihnen ausgeht.

Es ist jedoch zu bemerken, daß dieser Sinn des Wortes keineswegs der ursprüngliche, noch auch in früherer Zeit der gebräuchliche war. Kant z. B. in seiner Anthropologie nennt die Empfindsamkeit „ein Vermögen und eine Stärke, den Zustand sowohl der Lust als Unlust zuzulassen oder auch vom Gemüth abzuhalten," und ihm ist diese Zartheit der Empfindung etwas männliches, der gegenüber die Empfindelei „eine Schwäche durch Theilnehmung an anderer ihrem Zustand, die gleichsam auf dem Organ des Empfindelnden nach Belieben spielen können, sich auch wider Willen afficiren zu lassen." Erst der Uebersetzer der Sterne'schen sentimental journey, Prof. Eckert (1780), ward der Erfinder des Wortes „empfindsam" im modernen Sinn. Welche Flut von Sentimentalität aber, als einmal die Schleußen geöffnet waren, die Literatur der damaligen Zeit überschwemmte, ist bekannt. Göthe hat jenes weiche, verweichlichende Schwärmen und Schwelgen, jenes mondscheinsüchtige Wesen von sich weggeschafft in seinem Werther, aber zugleich seiner Landsleute viele damit angesteckt — bis auf die Kleidung, die bekanntlich bei Studenten und jüngeren Männern Jahrzehnte lang Wertherisch war; Jean Paul versänke oftmals gerne in die sentimentale Flut, wenn nicht der Witz ihm rettende Tonnen zuwürfe, darauf er rittlings das Ufer gewinnt; im Sigwart aber ist das Paradigma und der Sättigungspunct einer Sentimentalität, an der sich auf eine uns jetzt unbegreifliche Weise die einstige Lesewelt erlabte. (S. Vilmar, Gesch. d. d. Nat.-Lit.)

Damals war die Sentimentalität, die jetzt nur noch sporadisch und selten auftritt, epidemisch. Sie war eine Herzaffection deutscher Jünglinge und Frauen, entsprungen, daß ich so sage, aus Blutfülle und Bewegungsmangel in den Jahren zwischen dem siebenjährigen Krieg und den französischen Kriegen; offenbar war zugleich ein Streben darin nach poetischer Erholung von der bleiernen Langeweile des Philisterthums in einem verrotteten Gemeinwesen, unter dem Schnee des Puders ein frühlingsartiges Sichregen. Nicht umsonst haben diese thränenbereiten Gemüther hernach den wirklichen Schmerz und leibhaftige Drangsal der napoleonischen Eroberungszüge erfahren müßen und die Kraftanspannung der Freiheitskriege erleben dürfen.

Sentimental mögen wohl zuweilen solche Gemüther gestimmt sein, denen die Gelegenheit zu wirken fehlt oder die sich in ihrem Schaffen gehemmt fühlen. Es entsteht das Gefühl des Zorns, der als aggressiver Schmerz auf Zerstörung des Bestehenden sinnt (bissige Weltschmerzliteratur, dem Ausbruch der Bewegungen des Jahres 1848 vorangehend), oder eine unnatürliche Sehnsucht nach der Natur, als dem durch die Cultur verlorenen Paradiese des Menschen, wobei aber in Wahrheit nicht die Natur gefunden wird, sondern eine erträumte Welt sich erzeugt mit eingebildeten Schmerzen und selbstgemachtem Weh und der Sinn für das Wirkliche im Erkennen und Handeln verwirrt und trüb wird.

So weich daher ein solches Gemüth an sich ist, so herb kann es in der Beurtheilung der Verhältnisse des Lebens werden. Sentimentale Menschen pflegen reizbar zu sein, vornehmlich dem Verständigen und Nüchternen gegenüber, das sie scheuen wie kranke Kinder die bittere Arznei; auch scheuen sie die Arbeit und das Lernen, weil die Willenskraft unentwickelt oder verkümmert ist, und weil das Spiel der Empfindungen, das sie üben, ihnen den Schein erweckt, als füllten sie Zeit und Leben aus.

Kinder sind nicht empfindsam, wenigstens nicht aus sich selbst, höchstens durch Nachahmung. Aber auf dem Uebergang aus der Kindheit in das Jugendalter, bei sich entwickelnder Pubertät, erwacht gerne das Sentimentale und hier erklärt sich auch sein Auftreten. Unbestimmtes Ahnen, unbefriedigtes Sehnen ist seine natürliche Grundlage, und eben damit ist angezeigt, was von Seiten der Erziehung zu geschehen hat,

daß sich daraus nicht ein krankhafter Habitus entwickle. Arbeit und praktische Ziele auf der einen Seite und auf der andern Nahrung des idealen Triebs durch gesunde Geisteskost müßen das in der Erziehung begriffene Gemüth stärken, reinigen, richten. Müßiggang, auch der geschäftige in weichlichem Thun, Romanlesen und ein Umgang, der zu aussichtslosen Liebeleien Gelegenheit giebt, führen jene natürliche Neigung auf Abwege, da sie entweder bald bei der Fleischlichkeit ankommt oder sich zu dem halb geistigen, halb sinnlichen Hang entwickelt, Empfindungen und Gefühle aus sich herauszuspinnen, eine eigene Welt daraus zu weben und in dieser die wirkliche zu ignoriren oder sich derselben mit Thränen und Mismuth zu opponiren.

Um des übersinnlichen Bedürfnisses willen, das sich nicht selten in das empfindsame Wesen verirrt und verbirgt, ist die Behandlung solcher Gemüther nicht leicht zu nehmen, und wenn schon in allem Ernst gerathen werden konnte, man solle dem krankhaften Hang in schwer verdaulicher Kost ein Gegengewicht geben, so beweist dies eine geringe Einsicht in die psychischen Ursachen und ein allzugroßes Vertrauen auf sinnliche Mittel. Auch eine spöttische Behandlung, so viel Herausforderung dazu in dem Benehmen des Empfindsamen liegen mag, darf keineswegs als Hauptcur betrachtet werden, damit nicht, indem man Lächerliches treffen will, Edleres verletzt werde.

Englische Sprache, s. am Schlusse des Bandes.

Entfernung vom Amt, Entlassung, s. Disciplinarverfahren.

Entlassung (der Schüler, vgl. die Artikel Aufnahme, Austritt). Die Entlassung ist entweder eine ordentliche, wenn sie zur geregelten Zeit und in der gewöhnlichen Form geschieht, oder, wenn beides nicht der Fall ist, eine außerordentliche, oder endlich ist sie eine unfreiwillige.

Eine unfreiwillige Entlassung nun ist nur in solchen Lehranstalten denkbar, für deren Besuch eine Zwangspflicht nicht besteht, also in Privatschulen oder höheren Lehranstalten. Diejenigen Volksschulen aber, welche zu frequentiren das Gesetz einen Zwang auferlegt, dürfen Schüler, welche sie aufnehmen müßen, auch nicht entlassen; nur in Ausnahmsfällen, z. B. im Fall des Wegzugs der Eltern oder wegen Krankheit oder Religionswechsels u. dgl. kann eine Entlassung stattfinden; es liegt aber in der Verpflichtung des Schulvorstandes, sich zu vergewissern, daß für den entlassenen Schüler der Unterricht der Volksschule genügend ersetzt werde.

Dagegen kann an Privatlehranstalten oder höheren Schulen, welche zu besuchen niemand gesetzlich genöthigt ist, eine außerordentliche Entlassung jederzeit stattfinden. Eine unfreiwillige Entlassung ist hier nicht nur gestattet, sondern kann auch im Interesse der Anstalt liegen (unter Umständen auch gesetzlich vorgeschrieben sein), sobald nämlich der Fall eintritt, daß ein Individuum seine Zwecke in der Anstalt nicht erreicht, oder das Bestehen und Gedeihen der Anstalt gefährdet.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers geschieht zu einer bestimmten Zeit, unter gewißen Voraussetzungen, welche wir zusammenfassen können in der Formel: Erreichung des Schulzieles, und in einer gewißen Form, wobei theils die Verhältnisse der Volksschule, theils die der höheren Schule ins Auge zu fassen sind.

Die Zeit der Entlassung der Schüler aus der Volksschule bewegt sich zwischen der Grenze des 12. und 16. Jahres. In denjenigen Ländern indessen, in welchen die Entlassung aus der Schule schon so frühe erfolgt, wie in Oesterreich, der Schweiz, besteht dabei eine Zwangspflicht, bis zum 14. oder 15. Jahre die Repetirschule (in der Schweiz), oder die Sonn- und Feiertagsschule (in Oesterreich) zu besuchen, eine Verpflichtung, welche in Betreff der Sonntagsschule übrigens auch in solchen Staaten, welche die Schulpflichtigkeit länger, bis zum 13. oder 14. Jahre erstrecken, besteht, und zwar zum Theil lange, wie z. B. in Württemberg bis zum 18. Jahre. Bei weitem in den meisten Staaten Deutschlands ist aber das 14. Lebensjahr als Grenze festgestellt. Dieses Lebensjahr scheint in der That für die Entlassung der Kinder aus der Schule der geeignete Zeitpunct. Gegen eine frühere Entlassung der Kinder müßen wir aufs bestimmteste protestiren. Die Erfahrung zeigt, daß die Mehrzahl der Kinder das vorgesteckte Schulziel, in religiöser Erkenntnis, Schreiben, Lesen, Rechnen bis zum 14. Jahr eben erreicht, daß viele dieses Ziel kaum erreichen und daß Kinder, die vor dieser Zeit entlassen werden, sowohl an Kenntnissen als auch an geistiger Entwicklung überhaupt in einer Weise zurückstehen, die sich mit den Anforderungen nicht vereinigen

läßt, welche Kirche und Staat, überhaupt die Cultur der Zeit auch an den gewöhnlichen Bürger stellen. Eine Verschiebung der Entlassung aber bis in das 15. oder 16. Lebensjahr ließe sich nicht mit den Anforderungen des praktischen Lebens vereinigen. Es kann dem Landmann und Handwerker nicht zugemuthet werden, seine Kinder in einem Alter noch zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten, in welchem sie ihm im Geschäft und Hauswesen sehr nützlich und oft fast unentbehrlich zu werden anfangen. Für die Weiterbildung der Entlassenen läßt sich durch Repetirschulen (Schweiz) oder durch Sonn- und Feiertagsschulen, noch besser durch Fortbildungsschulen sorgen. Während der Schüler im ganzen seinem praktischen Berufe heimgegeben und aus der Schule entlassen wird, widmet er noch einige, sonst verlorene Stunden der Befestigung oder Vermehrung und weiteren Ausbildung der errungenen Erkenntnis.

Die ordentliche Entlassung eines Schülers aus der Volksschule ist übrigens nicht nur an eine gewiße Zeit gebunden, sondern setzt auch die Erreichung des Schulzieles voraus. Als dieses Schulziel wird in preußischen Verordnungen angegeben: daß das Kind die Hauptlehren seiner Religion mit dem Gedächtnis und dem Verstand gefaßt habe, ohne Anstoß Gedrucktes und Geschriebenes lesen, nothdürftig schreiben und die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben, was die einfachen betrifft, im Kopfe, die zusammengesetzten auf der Tafel rechnen könne. Ob dieses Schulziel erreicht sei, soll theils durch eine besondere Prüfung, welche der Pfarrer vorzunehmen hat, erhoben werden, theils aber wird — und dies ist wohl meistens der Fall — das Urtheil darüber zugleich mit der Entscheidung über Zulassung zur Confirmation ausgesprochen, so daß die zur Confirmation Zugelassenen eben damit auch als entlassungsfähig bezeichnet sind. Das Zurückhalten von Schülern, welche vermöge ihres Alters entlassungsfähig wären, aber das Schulziel nicht erreicht haben, ist jedoch in verschiedenen Staaten, um Willkür und Parteilichkeit abzuschneiden, unter schützende Vorschriften gestellt, welche theils darin bestehen, daß den Ortsbehörden die Entscheidung darüber entzogen ist (wie in Baden, Holstein), theils darin, daß bei entschieden mangelnder Befähigung und geistiger Schwäche Schüler im gesetzlichen Alter auch bei unzureichender Reife entlassen werden können, wenn anzunehmen ist, daß auch fortgesetzter Schulbesuch ihnen keinen Gewinn bringen werde (so im Königreich Sachsen und Preußen).

Daß die Form der Entlassung aus der Schule eine feierliche ist, ergiebt sich da, wo dieselbe mit der Confirmation oder einer Prüfung zusammentrifft, von selbst. Es wird sich übrigens der gewissenhafte und treue Lehrer, dem sein Beruf Herzenssache ist, auch ohne solche Veranlassung von selbst gedrungen fühlen, wenn er nun eine Anzahl von Schülern aus der Schule hinziehen läßt, ernste und freundliche Worte an die abgehenden zu richten, ihnen die verlebte Schulzeit nochmals eindringlich zu vergegenwärtigen und sie für ihren künftigen Lebensweg unter Gebet und Gesang dem göttlichen Schutze zu empfehlen.

In vielen Ländern werden bei Entlassung aus der Schule oder aus der Sonntagsschule Entlassungsscheine (auch Confirmationsscheine) entweder einfach oder in der Form von Schulzeugnissen ertheilt, so in Oesterreich, Preußen, Bayern, Sachsen, Baden, Nassau. In Bayern sind diese „Entlaßscheine", welche beim Austritt aus der Werktagsschule ertheilt, in der Feiertagsschule aber bis zur Entbindung von der Feiertagsschulpflicht fortgeführt werden, ein nothwendiges Erforderniß bei Verheirathungen und bürgerlichen Niederlassungen.

Entwicklung. Es hat fast jede Zeit ihre bestimmten Kategorieen, die sie auf ihr Denken und Thun, auf ihr Dichten und Trachten in Anwendung bringt, um sich zu begreifen und sich fortzubilden. Vor etwa hundert Jahren war es die Kategorie der Aufklärung, welche die ganze Zeit beherrschte; gegen Ende des vorigen Jahrhunderts kam die Aufklärung in Miscredit und die Kategorie der Humanität trat (namentlich durch Herder, den Apostel der Humanität) in den Vordergrund des Zeitbewußtseins. Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Gegenwart, so finden wir, daß der Begriff der Entwicklung eine ganz besondere Wichtigkeit hat sowohl für das menschliche Leben im allgemeinen als insbesondere auch für das Gebiet der Erziehung und der Bildung. Man trägt diesen Begriff bereits fast auf alles über, was der Mensch nur irgend kennt und hat; man glaubt die Erscheinungen des natürlichen und geistigen Lebens

erst dann recht zu begreifen, wenn man ihre Entwicklung erkennt und glaubt, daß jedes lebendige Wesen nur dann das Ziel seiner Vollkommenheit erreicht, wenn es sich seiner Natur gemäß entwickelt. Man sucht sowohl jede einzelne Pflanze und jedes einzelne Thier, als auch die Gesammtheit der Pflanzen und der Thiere — das Pflanzenreich und das Thierreich — besonders dadurch zu erkennen, daß man die Entwicklung dieser Wesen von ihren einfachsten Elementen bis zu ihrer vollkommensten Organisation verfolgt. Was aber das geistige Leben betrifft, so ist es schon nicht mehr ungewöhnlich, daß man die ganze Geschichte der Menschheit als einen großartigen Entwicklungsproceß von der Natur zur Freiheit zu fassen sucht. Ebenso legt man in der Betrachtung des einzelnen Menschenlebens ein entscheidendes Gewicht auf die Entwicklung, zunächst auf die leibliche und sodann und vorzüglich auf die geistige und nicht bloß auf die Entwicklung des Menschen in seiner Totalität, sondern auch auf die Entwicklung jeder einzelnen Kraft desselben, wie des Verstandes, des Willens, des Gefühls, des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Selbst von den höchsten Erzeugnissen und Gütern des menschlichen Geistes — von der Kunst, der Wissenschaft und der Religion sagt man mit Recht, daß sie ihre Entwicklung haben, und die Geschichte dieser Sphären besteht in einer gründlichen Darlegung ihrer Entwicklung von Stufe zu Stufe. Darum steht denn dieser Begriff der Entwicklung nun auch in dem innigsten Zusammenhange mit der Erziehung, dem Unterrichte und der Bildung der Jugend — ja die ganze Bildung des Menschen kann als eine Entwicklung desselben bezeichnet werden und ebenso kann man einen naturgemäßen Unterricht als eine Entwicklung der Lehrgegenstände bezeichnen.

In der Didaktik nun wird das Wort in zweierlei Sinn gebraucht: einmal sagt man, es werde eine Erkenntnis aus dem Schüler entwickelt, wenn man ihn, hauptsächlich durch Fragen, anleitet, aus bereits erworbenen Kenntnissen und Einsichten neue Wahrheiten zu finden, aus dem Bekannten das Unbekannte zu erkennen; vgl. darüber die Artikel Fragen und Antworten, Katechisiren. Sodann wird auch diejenige Thätigkeit des Lehrers so benannt, bei welcher er selbst einen Gegenstand des Unterrichts, einen Begriff, einen Satz, eine Lehre, kurz irgend ein unterrichtliches Ganzes von größerem oder kleinerem Umfang auseinanderlegt und in seinem Zusammenhang erkennen läßt. Das „Eingewickelte," vom Ganzen keimartig Umschlossene wird dabei entfaltet, in seine einzelnen Momente ausgebreitet und die Verbindung derselben nachgewiesen. So kann z. B. der Religionslehrer, der Mathematiker, der Lateinlehrer einen Begriff, einen Satz, der Geschichtslehrer eine Begebenheit in ihre Momente zerlegen und sofern diese Momente Glieder eines Organismus sind, fordert jedes einzelne die übrigen und weist in der Art über sich hinaus, daß der erkennende Geist erst dadurch zur Befriedigung gelangt, daß sich alle zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen. Der Lehrer kann dabei entweder vom Ganzen ausgehend das Einzelne in seiner Bedeutung und Stellung erkennen lassen, oder an Einzelnes anknüpfend zur Erkenntnis des Ganzen fortschreiten. Je vollkommener nun die organische Gliederung ist, desto fruchtbarer für die Bildung ist ihre Erkenntnis. Um aber in dieser Weise entwickeln zu können, ist erforderlich, daß der Lehrer sich in die Tiefe der Sache versenkt, sie gründlich und lebendig erkannt und nach Inhalt und Form tüchtig verarbeitet habe; nur der, der wirklich etwas kann, kann auch entwickeln. — Auch vom Schüler kann man eine mündliche oder häufiger eine schriftliche Leistung dieser Art verlangen, sofern er so weit herangereift ist, um dem entwickelnden Vortrag des Lehrers innerlich zu folgen und ihn zu reproduciren. Der Lehrer begnügt sich dann nicht mehr mit dem, was ihn als Leistung des Knaben befriedigt hat, daß nämlich der Schüler auf seine Fragen kurz und bestimmt, die Hauptsache treffend antwortet; derselbe soll die Gründe eines Satzes, die Ursachen eines Ereignisses, die Motive einer That in zusammenhängender Darstellung auseinandersetzen, also den inneren Proceß der Sache, wie eines in das andere übergeht, bloßlegen.

Entwicklungsperiode. Zeit der geschlechtlichen, der Pubertätsentwicklung; Flegel- und Backfischjahre. Von der ersten Belebung des Keimes für den menschlichen Organismus bis zur Auflösung des Körpers am natürlichen Ende des Lebens macht der Mensch mit Naturnothwendigkeit eine Reihe von Metamorphosen durch und bringt mit denselben seine doppelte Naturbestimmung allmählich zum Erscheinen, in auf- wie

in absteigender Weise. Als Einzelwesen löst sich der Mensch ab vom Leben der Mutter und entwickelt sich durch Kindheit und Jugend hindurch bis zu der organischen Vollendung, welche die Idee seines Typus gestattet; die aufsteigende Entwicklung ist jetzt geschlossen und für längere Zeit hält in dem steten Wechsel des Stoffes, welcher die Form erfüllt, die Erhaltung dem Zerfalle das Gleichgewicht, bis allmählich das Mannesalter ins Greisenalter übergeht, die inneren Bedingungen für die Fortdauer des Organismus immer mehr gestört werden und zuletzt mit ihrer Aufhebung das sinnliche Leben erlischt. Die Entwicklung des Lebens erhält aber weiter eine besondere Gestaltung, indem das Einzelwesen zugleich als Träger der Gattung in Wirksamkeit tritt. Die Zwecke der Erhaltung der Gattung hat das Einzelwesen jedoch erst dann und nur so lange zu erfüllen, als sein eigenes Sein zu seiner vollkommenen Entwicklung gelangt ist und seine Forterhaltung durch die Vollziehung der geschlechtlichen Aufgabe nicht gestört wird; die Periode des geschlechtlichen Lebens fällt daher naturgemäß mit dem Zeitraum der höchsten Vollkommenheit seines individuellen Lebens zusammen. Jedoch zwischen der Zeit der aufsteigenden Entwicklung ohne geschlechtliche Function und mit geschlechtlicher Indifferenz — der Kindheit — und der Zeit, in welcher der Mensch als vollendeter männlicher oder weiblicher Organismus neben dem individuellen auch dem Gattungsleben angehört, liegt eine Uebergangszeit, deren Charakter einerseits in der noch fortdauernden Entwicklung des Organismus bis zu seiner vollen Reife besteht, andererseits durch das Auftreten der geschlechtlichen Functionen und des Geschlechtstriebs und durch die sich umändernde Stellung des Individuums zur Menschheit sein eigenthümliches Gepräge erhält.

Insofern aber diese natürliche Umgestaltung langsam fortschreitet und mit dem regelmäßigen Eintreten der die Fortpflanzung vorbedingenden Thätigkeiten die volle Reife des Organismus und mit ihr die Geschlechtsreife noch nicht gegeben ist, läßt sich in dem Uebergangszeitraum zwischen Kindheit und Mannesalter, also im Jugendalter selbst, ein früherer und späterer Zeitraum unterscheiden.

Indem man gewöhnlich für die Zeit der Jugend und für die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung, der Pubertät, keine festen Begriffe aufstellt, schwankt man auch in den Grenzen, welche man zwischen Kindheit, Pubertätsentwicklung und Jugend zieht. Die Uebergangsperiode im ganzen ist von der Natur scharf abgegrenzt, wenigstens nach der einen Seite hin, und sollte daher nicht mit der Kindheit zusammengeworfen werden. Die Kindheit hört auf und die Entwicklungsperiode beginnt mit dem Anfange der Metamorphose, in welcher das Kind zum Jüngling oder zur Jungfrau sich gestaltet; die letztere hört auf mit dem allerdings nicht genau abzumessenden Zeitpuncte, in welchem Jüngling und Jungfrau vollkommen geschlechtsreif geworden sind und die volle Ausbildung ihres Organismus erreicht ist.

Anfang, Dauer und Ende dieser Uebergangszeit sind bekanntlich verschieden nach Klima, Abstammung, Lebensweise und Individualität; in Deutschland läßt sich ihr Anfang beim weiblichen Geschlechte im Durchschnitt auf das 14. oder 15., ihr Ende auf das 18. bis 20., beim männlichen der Anfang auf das 16., der Beschluß auf das 22. bis 25. Lebensjahr festsetzen.

Es ist ziemlich willkürlich, ob man den ganzen Zeitraum als Jugendalter auffaßt, oder ob man den Anfang der Uebergangszeit, in welchem mit dem Thätigwerden der Geschlechtsorgane die Umgestaltung des Kindes zum Jüngling oder zur Jungfrau beginnt, aussondert und diese *Entwicklungsperiode* im engern Sinne, diesen *Uebergang zur Pubertät*, diese *Flegel- und Backfischjahre* für sich charakterisirt, während alsdann die Zeit nach der Regelung der Geschlechtsfunctionen bis zur vollen Entwicklung des männlichen und weiblichen Organismus als die eigentliche Jugend genommen wird.

Nach unserer Aufgabe betrachten wir die Entwicklungsperiode im engern Sinne; dabei läßt sich jedoch, zumal auf dem psychischen Gebiete, eine Berücksichtigung des eigentlichen Jugendalters nicht vermeiden, weil eine scharfe, natürliche Abgrenzung beider Lebensabschnitte nicht besteht.

Indem wir jedoch die Fragen betreffs der Entwicklung der specifischen Geschlechtsfunctionen hier außer Acht lassen und auf medicinische Abhandlungen darüber verweisen, beschränken wir uns auf die für den Pädagogen wichtigste Hauptfrage, nämlich

die Frage nach der gleichzeitigen Umgestaltung der leiblichen und geistigen Individualität. Hieran schließen wir als Ergebnis unsere Bemerkungen über die Mittel der allgemeinen Gesundheitspflege und der Pädagogik an, um die Entwicklung des Jünglings und der Jungfrau gemäß den Anforderungen der Natur, des Sittengesetzes und der praktischen Lebensbestimmung zu überwachen und zu regeln.

Mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das männliche Individuum in seiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebs und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt der jugendliche Geist in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie ihn mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigenthümliche und, ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Uebersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben.

Auch bei dem Mädchen greift die geschlechtliche Entwicklung tief in das ganze Selbst- und Weltbewußtsein ein; auch ihm geht eine neue Welt von Gefühlen und Strebungen auf, ein Hangen und Bangen in schwebender Pein und während das Bewußtwerden der sinnlichen Triebe gerade beim keuschen Mädchen ein spätes und allmähliches ist, so erhält das unklare Sehnen und das Schwärmen für Ideale, wobei sich nicht selten das unverstandene Verlangen nach Liebe in eine leidenschaftliche Freundschaft mit einem Mädchen, in ähnlicher Weise wie bei schwärmerisch sich liebenden Jünglingen, verkleidet, eine um so größere Tiefe und Breite, je mehr die innere Gährung in die Tiefe der Seele verschlossen wird.

In ihrer äußern Erscheinung hat die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas komisches, und diese Seite ist es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebt, indem er mit den Worten Backfisch- und Flegeljahre die Entwicklungsperiode bezeichnet.

Die kindliche Unbefangenheit des Mädchens hört auf; der Sinn für kindliches Spiel geht verloren, das Mädchen fühlt sich als etwas anderes, jedoch dem andern Geschlechte gegenüber ist es beklommen und scheu; am Verkehre mit Erwachsenen außerhalb der Familie findet es keine Freude, denn Kind kann, will und darf es nicht mehr sein, als Jungfrau fühlt es sich nicht und kann sich nicht betragen wie seine ältern Geschlechtsgenossen; unerfahren im Leben, unbeholfen in Sprache, Bewegung, im ganzen Benehmen, steigert sich die innere Befangenheit und die äußere Ungeschicklichkeit durch die Furcht vor lieblosem Tadel oder Spott; es zieht sich daher gerne in die Familie und in sein Innerstes zurück; seine Vorstellungen beschäftigen sich alsdann mit der Verarbeitung seiner unklaren Gefühle und Triebe, bald sucht es eine Entladung des innern Dranges durch Musik, bald sucht es das Verständnis seiner Räthsel im Lesen der Dichter, in deren Idealwelt es nach und nach heimisch wird, und endlich mit unter dem Reflexe des erwachenden sinnlichen Triebes tritt an die Stelle des Unbefriedigtseins und des Seelenschmerzes das Bewußtsein seiner künftigen Bestimmung als Geliebte, Gattin und Mutter. Ist das Mädchen innerlich Jungfrau geworden, so findet es jetzt auch gemäß seiner instinctiven Natur, ohne Gouvernante und ohne Pensionat, den richtigen Takt im Umgang mit Erwachsenen und mit Jünglingen, zu welchen es sich, ohne es sich erst selbst zu gestehen, jetzt hingezogen fühlt; unter falscher Erziehung entwickelt sich aber keine Jungfrau „mit züchtigen, verschämten Wangen,“ bei welcher der Jüngling sein Liebesideal wiederfindet, es gestaltet sich entweder ein nervenschwaches, krankhaft überspanntes Romanwesen oder die geschlechtlich begehrliche, affectirte Kokette.

Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so „flegelhafter“. Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Naturen: wo es nicht schäumt und gährt, lebt kein tüchtiger Geist! Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, bemißt er, meist in Selbstüberschätzung, die

eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und kraft des ihm inwohnenden Dranges nach Selbständigkeit und seiner Begeisterung für Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem unreifen Urtheil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. Aber im Anrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Ueberwältigung durch das reife Urtheil der Aelteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel kindisches und knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anklebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt und wie es ihm vor allem noth thut, erst noch seine Kräfte zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Uebermuth der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens. Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war und wenn das Beispiel einer schlechten Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten.

Um Wiederholungen zu vermeiden, bleibt die weitere Ausführung einiger Züge dieses Bildes dem praktischen Theile vorbehalten, zu welchem wir übergehen.

Die Entwicklung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunct, um welchen sich die Gestaltung des ganzen Menschen in den Pubertätsjahren dreht; die leibliche und geistige Gesundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der specifischen Geschlechtsfunctionen und die Aeußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleise zu erhalten; sodann aber zweitens hat sie den ganzen Organismus bei der gegebenen Disposition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, besonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten; endlich ist die Aenderung der geistigen Individualität in ihrer Eigenthümlichkeit anzuerkennen und ist alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geschieht, nach den physiologischen Gesetzen dieser Lebensepoche zu bemessen und zu gestalten. Um diesen Rahmen auszufüllen, sollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygicine, praktische Medicin, Aesthetik und Pädagogik entlehnt werden, der vorgesteckte Raum zwingt aber, nur den Zettel des Gewebes vorzulegen.

Vom Medicinischen abgesehen, ist für beide Geschlechter in möglichst umfassender Weise Vorkehr zu treffen, daß nicht durch physische und örtliche Reizung der betreffenden Organe, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantasie der Trieb gesteigert und das Geschlechtsbewußtsein vorzeitig zu einem Hauptmotive der Gefühle und Bestrebungen geschaffen werde. Zu vermeiden ist allzureichliche und gewürzte Kost, erregende Getränke, namentlich ein Uebermaß von Thee und Kaffee, ebenso von Bier und Wein, reichliches und spätes Abendessen, Schlafen in Federbetten, Aufstehen erst einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das, man beachte wohl, sehr verschiedene individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polstern; auch sollte der Erzieher darauf achten, daß keine obstructio alvi über einige Tage dauere, und bei jeder habituellen Unterleibsträgheit sollten auf ärztliche Anordnung diätetische Mittel zur Anwendung kommen.

Das moderne Leben außer der Schule und außer dem engsten Kreise einer als sittlich gedachten Familie giebt tausenderlei Anlässe, um durch die Sinne erotische Vorstellungen und Gefühle zu wecken; vermeiden läßt sich zwar nicht alles und das gereifte Jugendalter muß sittlich so stark sein, um die Verführung durch Anblick und Anhören schlüpfriger Dinge niederzuhalten oder wo es sich schwach weiß, die Gelegenheit zu allzu mächtiger Reizung streng zu vermeiden; in den Entwicklungsjahren dagegen ist von Seite der Erzieher das Verführerische fern zu halten, wie z. B. der Besuch von Balletvorstellungen, die Lectüre zweideutiger Bücher u. s. w. Ueber diese Puncte, sowie über das Gefährliche frivoler Gemälde ist man einig, nicht so aber über die Art und das Maß der geselligen Unterhaltung und über die Zuläßigkeit des Tanzes. Die Geschlechter suchen sich nicht bei natürlichem Verhalten, man sperre sie daher nicht klösterlich ab, befördere aber noch weniger ein längeres Zusammensein

zumal bei schäumenden Pokalen und rauschender Musik. Ein großer Fehler, zumal wenn man den Verkehr sehr selten gestattet, ist ein häufiges Schwatzen über das Schädliche des Umgangs mit jungen Männern, das Anschwärzen des andern Geschlechtes und das Andressiren eines sittsam und schamhaft sein sollenden Benehmens; gerade durch dieses geflissentliche Ableiten wird die Aufmerksamkeit zu allermeist auf die Geschlechtlichkeit hingelenkt, die verbotene Frucht wird begehrt und wenn auch das Benehmen sich in affectirter Sprödigkeit äußert, lodert die innere Glut höher als bei der ungestörten geistigen Entwicklung.

Was den Tanz im besondern betrifft, so möge man ihn immerhin als eine den Körper veredelnde rhythmische Bewegung, oder als eine gesunde Körperübung, oder als ein unschuldiges geselliges Vergnügen betrachten; unter Umständen mag dies alles richtig sein, ohne Heuchelei wird man aber zugestehen, daß die Idee des modernen Tanzes in dem Gegenüberstellen der Geschlechter als Gegensätze und der ideellen Vereinigung beider Pole besteht und wird auch das Verführerische des Sinnenrausches bei unsern ganze Nächte hindurch rasenden Tanzvergnügungen zugeben. Nach dem Bisherigen ist daher der Tanz für die Entwicklungsjahre zu verwerfen; er unterliegt überdies großen medicinischen Bedenken für alle Individuen, bei welchen eine entschiedene Krankheitsanlage (namentlich zu Herzleiden oder zu Lungenschwindsucht) oder bei welchen eine große Nervenschwäche vorhanden ist.

Eine reiche Quelle zur Infection mit unsittlichen Anschauungen, Vorstellungen und Phantasieen liegt endlich im schlechten Umgange. Man denke hier nicht allein an leichtsinnige oder sittlich gesunkene Gesellschaft, sondern auch an Erziehungspensionate, wo unter vielen Altersgenossen gar leicht ein Verirrtes sich finden und schlechtes Beispiel um so gefährlicher wirken wird.

Bei der richtigen Erziehung hat, da selbst ein guter Unterricht mit Beihülfe der Religion keineswegs vor den Verirrungen (der Kindheit und) der Jugend schützt, die körperliche Kräftigung des Individuums daher mit der geistig-sittlichen Hand in Hand zu gehen; in den Lebens- und „Stundenplan" dieses Alters gehören daher für die angehenden Jünglinge Körperübungen durch Turnen, anregende Spiele im Freien, Schwimmen, neben regelmäßigen Gängen im Freien, neben zeitweisen Fußreisen und neben der fleißigen Benützung kalter Bäder im Sommer. Für das Mädchen dieser Altersstufe ist Bewegung in freier Luft und die Abwechslung der sogenannten Hausgeschäfte, welche jedenfalls in bürgerlichen Kreisen auf der Tagesordnung stehen müßen, unumgänglich.

Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwicklungszeit muß im Aeußerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadels oder gar Spottes gemacht werden. Das unaufhörliche Mäkeln und Nörgeln an dem Benehmen der Backfische macht sie um so blöder und ungeschickter; ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewißen Grade die Ungeschliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe den Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihm keine individuell gesteigerte Roheit und Selbstüberhebung zu Grund liegt.

Für das innere Leben dieser Altersstufe ist die Richtung auf das Ideale Naturgesetz und müßen daher diese Bestrebungen nach Maßgabe der Individualität gefördert, geleitet oder in Schranken gehalten werden. Bei dem größten Theile unserer Jungen wird es keine Gefahr haben, daß das Anschauen der Ideale der Geschichte und Poesie sie blende, daß eigene künstlerische Versuche aus innerem Drange, sei es in der Dichtkunst, der Malerei oder Musik, sie berauschen und das Ziel des Lebensberufes ihnen verhüllen, und wenn auch eine schwärmerische Selbstüberschätzung des eigenen Talents einträte und mit Verachtung der herkömmlichen Vor- und Berufsbildung das Leben den Musen allein geweiht werden wollte, so wird ein tüchtiger Erzieher, sei es der Vater, sei es ein verehrter Lehrer, bei jedem Halbjünglinge, wenn er nur von frühe an zur ernsten Arbeit gewöhnt wurde, dieser Genialitätssucht die rechten Schranken zu setzen wissen. Auch dem wirklichen Genie soll die ernste Arbeit und die Wahl eines Brodberufs nicht erlassen werden.

Bei dem weiblichen Geschlechte — aus gebildeten Ständen — ist der Drang, durch Musik und poetische Lectüre die innere Entwicklung zu fördern und zum Verständnisse seiner Sehnsucht zu gelangen, wohl noch größer, ebenso aber auch die Gefahr einer krankhaften Gefühlsschwärmerei; hier paßt durchaus nur neben nüchterner Arbeit ein strenges Maß und eine strenge Auswahl der Lectüre und der Musik. Was sich am meisten für beide Geschlechter nach ihrem Geistes- und Gemüthsleben eignen und ohne Gefahr für ihre Phantasie an ihre geistig-sittliche Ausbildung reihen möchte, ist das Studium unserer idealen und sittlichen Dichter, vor allen Schiller und Uhland; außerdem für den classisch gebildeten Jüngling die classische antike Literatur. Unter den Romanen wären, um hierüber eine Andeutung zu geben, die historischen, Sitten und Natur schildernden, z. B. Werke von Gotthelf, Mügge, von Walter Scott, Cooper und Dickens zu gestatten, aber kein Sue, kein Dumas, kein Bulwer, kein Gutzkow. Von Theaterstücken eignet sich eigentlich nur die hohe Tragödie, welche „die Leidenschaften reinigt," und das patriotische Drama. Die weitaus meisten Lustspiele schaden durch frivole Anspielungen und Situationen.

Endlich der Schulunterricht selbst wird um so mehr leisten, ein je tieferes Verständnis der Lehrer für die Geisteslage seiner Zöglinge besitzt. In der Form ihrer Behandlung sollte er nie vergessen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor sich hat, eher aber fasse er sie zu hoch als zu nieder; überall appellire er an das Ehrgefühl des Einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitssinne nie zu nahe; eine zu harte Strafe der natürlichen Unarten dieser Epoche wirkt verbitternd, noch mehr eine solche, welche den Unschuldigen oder Minderschuldigen ebenso trifft wie den Schuldigen; ebenso überschätze der Lehrer die stillen, oft nur heuchlerischen und feigen Naturen nicht gegenüber den offenen und flegelhaften. Endlich thun Blößen, welche sich der Lehrer im Affecte oder bei nachläßigem Unterrichte giebt, bei dem besonders scharfen und einseitigen Urtheile der Halbjünglinge und ihrer Neigung zu leidenschaftlicher Verehrung wie Abneigung, seiner persönlichen Geltung wie der Fruchtbarkeit seines Unterrichts großen Abbruch.

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Act des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere geistige Auffassung sich des Kerns des Gegenstandes bemächtigen will, bei der Lesung der Classiker, wie bei den Vorträgen über Religion, Geschichte, Geographie, deutsche Sprache u. s. w. maßgebend sein; dabei gewöhne der Lehrer die besseren Köpfe durch die strengste logische Ordnung seiner Vorträge an ein wissenschaftliches Denken; denn abgesehen von dem ausnehmenden Werthe dieser praktischen Logik für das ganze Leben ist das wissenschaftliche Denken der beste Zügel für den Flug der Phantasie. Wie man in der formellen Behandlung stetig fortzuschreiten hat, wenn nicht das Interesse am Lernobjecte erkalten soll, so ist es auch naturgemäß, daß man in der Erweiterung der Lehrpensen den Bedürfnissen des sich höher schwingenden Geistes entgegenkomme und, neben der Rücksicht auf den spätern Beruf, besonders dem Streben nach universeller Bildung genüge.

Entziehung von Genüssen, s. Strafen.

Erbsünde. — Nachdem der Artikel vom Bösen den Begriff festgestellt, hat unser gegenwärtiger Artikel von der Erbsünde die Erörterung (mit Rücksicht auf die vorhandenen falschen Theorieen über den Ursprung des Bösen) vom Begriff zur Thatsache, zu der geoffenbarten Geschichte vom Eintritt des Bösen als Sünde in die Welt fortzuführen. Die Aufhebung desselben, die Zurückführung des Menschen aus der Knechtschaft zur Freiheit wird der spätere Artikel „Freiheit" mit zu besprechen haben. — Die Sünde ist eine Thatsache. Sie ist nicht eine partielle, sondern eine totale Verderbnis des menschlichen Wesens; sie ist nicht eine nur zerstreut vorkommende Erscheinung, sondern eine dem ganzen Menschheitsleibe anhaftende Krankheit; sie tritt nicht etwa erst spät und plötzlich als eine Verkehrung der Lebensentwicklung beim Individuum auf, sondern soweit unser Bewußtsein zurückreicht, ist es ein Bewußtsein unsres sündlichen Zustandes: schon vor dem Erwachen des Selbstbewußtseins kommt bei dem Kinde Ungeordnetes, Unrechtes zum Vorschein. Wie nun diese grauenhafte Thatsache einer gottwidrigen und der Bestimmung des Menschen zuwiderlaufenden Entwicklung des

menschheitlichen Lebens zu erklären sei, das zu enthüllen, hat der menschliche Geist, wie der Artikel vom Bösen gezeigt hat, seinen ganzen Scharfsinn und Tiefsinn aufgeboten. Die in Schrift und Erfahrung bezeugte Wahrheit in kurzen Sätzen darzustellen, ist hier zunächst die Aufgabe.

Während aller Naturalismus das, was ist, als ein zur Natur gehöriges Moment oder als Wirkung eigener und nothwendiger Naturentwicklung ansieht, liegt es im Wesen aller religiösen und sittlichen Denkweise, wie im Geiste der geoffenbarten Religion, dasselbe als Folge einer That, eines persönlichen Wollens und Handelns zu erkennen. So ist für den Naturalisten die Welt immer und von selbst da gewesen; wir aber sagen: sie ist geschaffen; es war eine That des persönlichen Gottes, durch die sie geworden ist. So ist für jenen auch die Sünde, wofern er überhaupt noch den Gegensatz von Gut und Böse als einen realen gelten läßt, etwas rein menschliches, das von jeher da gewesen ist und gar nicht ausbleiben kann; wir aber sagen: die Sünde ist als That erst zeitlich in die Welt gekommen. Denn als Geschöpf Gottes nach seinem Bilde ist der Mensch gut ins Leben eingetreten; daß er es nicht mehr ist, kann nur Wirkung einer geschichtlichen Ursache sein, die wir den Sündenfall nennen.

Mit der Behauptung eines reinen, vollkommenen Urzustandes des Menschen und eines Sündenfalls entsteht die Frage: wie ist der Mensch aus der gottgefälligen in die gottwidrige Lebensentwicklung hineingekommen? Die Möglichkeit der Sünde lag in der Freiheit, in dem Vermögen selbstbewußter Selbstentscheidung auf dem Gebiete des sittlichen Handelns. Der Mensch konnte sündigen, aber mußte nicht sündigen. Er mußte sündigen können, damit sein Nichtsündigen als freies, sittliches Handeln erscheine. Aber die formale Freiheit des Sündigenkönnens sollte zur realen Freiheit des beharrlichen Thuns des göttlichen Willens umschlagen. An diesen mit der Möglichkeit zur Sünde ausgestatteten Menschen trat die Sünde heran; es ist hier nicht von Belang, auf die Weise, wie sie an ihn herantrat, einzugehen. Der Mensch entschied sich zur Sünde. Der Unglaube, durch den Hochmuth erzeugt, und selbst sofort Ungehorsam erzeugend, ist die Urform derselben. Durch den Sündenfall des Geistes ward die ursprünglich reine Sinnlichkeit zum sündlichen Reize. Vom Quellpunct der menschlichen Persönlichkeit ergoß sich das Gift in die Außentheile. Stellen wir uns den Menschen vor in der in sich selbst und mit Gott harmonischen Gestalt seines Wesens im Stande der Unschuld, so kann die Störung, die Zerrüttung, die Todesentwicklung, die mit der Sünde begann, nicht furchtbar genug gedacht werden. Es war nicht ein vorübergehendes Einmal, das durch ein rasches Wiedereinlenken in die verlassene Bahn zu einem Keinmal gemacht werden konnte: es war ein Einmal, das die Kraft eines in alle Zukunft fortwirkenden Princips hatte. Das Selbst war an Gottes, die Selbstsucht an die Stelle der Liebe getreten: mit dem einmaligen Widerstreben gegen den göttlichen Willen war alles im Menschen in Unordnung gerathen, der Wille war geschwächt, die Erkenntnis verdunkelt, in der Leiblichkeit regten sich ungeordnete Triebe, zur Natur war die ursprüngliche Stellung verloren, der Tod begann in Furcht und Schrecken, in Mühe und Arbeit, in Schmerz und Krankheit sich anzukündigen. Keine noch so starke Erschütterung, die in unserm gegenwärtigen Zustande einem Menschen durch Leib, Seele und Geist geht und seinem Wesen für die Zukunft einen beharrlichen Charakter aufdrückt, kann mit der Zerrüttung verglichen werden, die im Momente der Sünde dem Menschen den Charakter der Sündhaftigkeit gab. Aus diesem Grunde, und weil das niederwärts ziehende sündige Princip in der niedern Sphäre der nun nicht mehr vom heiligen Willen des Geistes beherrschten Leiblichkeit seinen unbestrittenen Wohnplatz fand, ist nichts natürlicher, als daß die Sündhaftigkeit, die durch die erste Sünde des ersten Menschen Natur geworden war, sich durch die Zeugung auf die Nachkommen fortpflanzte. Und weil Adam nicht ein beliebiges Menschenexemplar, sondern der Mensch gewesen ist, der von Gott zum Stammvater des Menschengeschlechts geschaffene Mensch, und weil auf der Erde niemals ein menschliches Individuum gewesen und nie eines sein wird, das nicht in Adam war und aus ihm stammt, darum haben auch alle Menschen an der sündhaften Natur Theil, die dem Stammvater eigen war. Und diese angeborene Sündhaftigkeit des Menschengeschlechts, dieser Hang zum Bösen, der wie das natür-

liche Leben von Adam her auf uns übergegangen ist, ist die Erbsünde. So ist, was ursprünglich That war, ein Zustand geworden, der im einzelnen Individuum nicht mehr, wie im ersten, auf die That erst folgt, sondern als innere Geneigtheit — wie sie selbst das Heidenthum mit seinem Nitimur in vetitum eingestanden hat — der That immer schon vorausgeht.

Mit der christlichen Anschauung von der Natur des Menschen wird der Wahn der Kinderunschuld, in dem Sinne völliger Reinheit der Natur des Neugebornen, verworfen, damit aber den Worten des Kinderfreundes, der die Kinder zu sich lockt und ihnen das Himmelreich zuspricht, nicht widersprochen. Gerade, weil der Herr uns sagt, daß alles vom Fleisch Geborne Fleisch ist (Joh. 3, 6), d. i. verderbte, vom Sündenprincip durchdrungene Natur, gerade darum, weil er auch die Kinder mit dem Hange zur Sünde behaftet weiß, will er auch die Kinder bei sich haben, daß er sie erlöse. Wenn er sie den Erwachsenen zum Vorbild setzt, so geschieht das nicht wegen der etwaigen natürlichen Unschuld der Kinder, sondern weil sie leichter glauben als die Erwachsenen, weil sie durch ihr Leben in frischer Unmittelbarkeit, in Vergleich mit den Erwachsenen, eine relative Unschuld haben, und so dem Auge, das sonst überall bewußte Sünde sieht, ein lieblicher und erfreulicher Anblick sind. Aber der sündige Hang, der den Kindern innewohnt, ist dadurch nicht geleugnet und kann nicht geleugnet werden. Schon beim Säugling finden sich Regungen des Eigensinns, der Begehrlichkeit, und unser sittliches Gefühl sagt uns: das ist die Sünde, die sich ankündigt! So geschieht es, daß, weil eine sündige Anlage von der Geburt an im Kinde wohnt, die Kraft, sobald sie sich regt, die Bahn der Sünde einschlägt, weil die Sünde als Hang älter ist als das Bewußtsein, dieses nicht anders als durch die Sünde bereits getrübt erwacht. (Vgl. den Art. Anlagen.) Diese Erscheinung auf die in der Sinnlichkeit liegende Schwäche zurückführen zu wollen, hieße nichts anderes als die Schuld auf Gott werfen und damit das viel größere Räthsel aufstellen: wie ein vollkommener und heiliger Gott ein so Unvollkommenes und Unheiliges habe schaffen können. Auch das Beispiel der Großen, das Verflochtensein in die verderbten Zustände der Welt, reicht zur Erklärung nicht aus, denn es ist nicht zu begreifen, wie ein Kind, das unter frommen Eltern und Geschwistern aufwächst, zu so großer Sünde, als wir an ihm warnehmen, durch die Anschauung des Beispiels sollte verleitet werden. Und wenn man den Rest des alten Menschen bei den ernsten Christen auch als sehr groß annehmen wollte, das bliebe immer ein Räthsel, wie gerade solche Sünden, die, wenn sie an den Eltern auch wären, sich der Warnehmung des ungeübten kindlichen Blickes am meisten entziehen, z. B. Begehrlichkeit, Trotz, Zorn, Lüge, also die Selbstsucht in ihren charakteristischen Erscheinungen, von den Kindern mit solcher Virtuosität sollten nachgeahmt werden. Es ist kein Zweifel: die Beobachtung des Menschen von der zartesten Kindheit an durch jedes Alter hindurch führt uns auf etwas nicht von außen herein, sondern von innen heraus wirkendes, auf ein radicales Böses, auf ein sündiges Princip von solcher Stärke, daß die sorgfältigste menschliche Bemühung daran scheitert. Es giebt auf die Frage, warum der Sohn des hochmüthigen Vaters in frühstem Alter schon mit einem besondern Grade von Hochmuth behaftet ist, warum bei den Kindern der frömmsten Eltern oft dieselben Sündenerscheinungen vorkommen, wie bei den Kindern der Gottlosen, warum die verständigste Belehrung des Vaters, die klarste Einsicht des Sohnes, der festeste Vorsatz, der Einsicht gemäß zu handeln, und der treueste Schutz das Hervorbrechen der Sünde in immer neuer Gestalt, wie aus schauerlichen Abgründen des innern Menschen, nicht hindert, keine irgendwie befriedigende Antwort als die in dem Begriffe der Erbsünde liegt.

Die Erbsünde ist als angeborner Hang im neugebornen Kinde schon da und wird in jedem Menschen, wenn die Zeit kommt, zur wirklichen bewußten Sünde. Diese in ihrer Gesammterscheinung ist für die religiöse Betrachtung Unglaube, für die sittliche Ungehorsam, ihr innerstes Princip ist die durch den Abfall von Gott unmittelbar gegebene Selbstsucht. In tausend Gestaltungen der biblischen Grundformen: Fleischeslust, Augenlust und hoffährtiges Leben (1 Joh. 2, 16) bleibt sie immer dieselbe. Von Gott, in dessen Liebe er das Leben hatte, abgefallen, kann der Mensch Gott nicht mehr wahrhaft erkennen, fürchten und lieben; er sucht sich selbst in der creatür-

lichen Welt und fällt aus der Freiheit in die drückendste Knechtschaft. Er weiß von sich selbst nicht mehr, was er soll, und wenn es ihm geoffenbart wird, will er nicht, was er weiß; und wenn das Wollen in ihm sich regt, kann er es nicht. Das Gute, das er will, das thut er nicht; das Böse, das er nicht will, thut er (Röm. 7, 19). Der ganze Mensch ist auf eine Bahn gerathen, auf der er nur sich selbst in seiner natürlichen Richtung gehen lassen darf, um in den Zustand einzulaufen, in welchem der Abfall von Gott als Gottverlassenheit, Tod und Hölle zur reifen Frucht wird. Knechtschaft (Joh. 8, 34), Gefangenschaft und Verkauftsein (Röm. 7, 23 u. 24), ja Tod sogar (Col. 2, 13) nennt die Schrift den sündigen Zustand des Menschen, in welchen er durch Geburt und That eingetreten ist.

Aber kann denn nun bei solcher Knechtschaft des Menschen überhaupt noch von Erziehung geredet werden? In der That, wenn der Wille in absoluter Knechtschaft sich befände, daß ihm gar keine Selbstentscheidung zugemuthet werden könnte, so hätte die Erziehung mit den Menschen nichts zu schaffen. Nun scheint zwar die Kirchenlehre, wenn wir ihre schärfste Ausprägung in der Concordienformel ins Auge fassen, die absolute Unfähigkeit des Menschen zur Heilsbeschaffung aus eigner Kraft zu behaupten, wenn sie von dem Menschen als von einem Block und Stein spricht, der zum Guten unkräftig und nur im Widerstand gegen das Gute kräftig sei — und solche Sätze sind denn auch, herausgerissen aus dem ganzen System, schon oft genug von unsern pädagogischen Fortschrittsmännern als Schwungbrett benützt worden, um gegen das ganze positive biblische Christenthum mit seinen „Dogmen" desto kräftiger Sturm zu laufen und letztere als „Pillen" zu verfehmen, „welche nur der hinunterbringe, der nicht in sie hineinbeiße" — aber, genauer besehen, hält ja eben diese Kirchenlehre wiederum zugleich die Freiheit des Menschen, freilich als eine gebundene, aber ebendarum auch als herstellungsfähige, aufrecht, wenn sie das Heil vom Glauben abhängig macht, also von einem selbstbewußten und selbstwilligen Sicherschließen oder Nichtverschließen für die Gnade! Und — das wichtigste — die Concordienformel selbst verwirft ausdrücklich die Lehre, „daß die Erbsünde des verderbten Menschen Natur, Substanz oder Wesen sei:" Die Sünde ist nicht der Mensch, sondern an dem Menschen. Wie groß auch das vom Stammvater herrührende Verderben ist, den Menschen selbst hat es nicht vernichten können. Die Grundlinien des göttlichen Ebenbildes, welche das Leben der Liebe umschließen sollen, sind noch vorhanden. Und darin, daß der Mensch noch ist, sich noch als Persönlichkeit fühlt, ist die Möglichkeit gegeben, sich auch als geknechtete Persönlichkeit zu fühlen und damit die Möglichkeit zur Wiedererlangung der Freiheit. Wenn die Stimme des Evangeliums an ihn herandringt, wer kann leugnen, daß er hören und durch das Hören augenblicklich die Fessel gelockert fühlen, daß er aber auch in die alte Gebundenheit durch träge Benützung der eben erlangten Wohlthat wieder zurückgeworfen werden kann? Hört er nicht, so ist es seine Schuld, hört er und kommt durch das Hören zum Glauben und damit von Freiheit zu Freiheit, so ist es nicht sein Verdienst, weil nicht seine Kraft gewesen: so wenig als der Durst des Verschmachtenden, der Seufzer des Gefangenen, das Erbeben des Gerichteten und das Sicherfassenlassen von der Hand des Befreiers ein Verdienst ist. Läßt aber der Mensch von der Gnade sich ziehen und berührt so sein Lebenselement wieder, dann verwandelt sich das Gefühl des Elends durch die Kraft des heiligen Geistes zu energischer Sehnsucht, zu einer Willensregung, die zur realen Freiheit der Liebe Gottes heranwachsen soll. An diesen ersten Anfang wiedererlangter Freiheit kann sich alsbald die Mahnung richten, zu ringen und Gewalt zu brauchen zum Eintritt ins Himmelreich, weswegen wir in der Schrift das merkwürdige Nebeneinander der Beschreibung des Menschen als zum Heil durch eigene Kraft völlig unfähig, und der Forderung, die Seligkeit mit Furcht und Zittern zu schaffen, finden. An diese Möglichkeit der Herstellung der Freiheit und an den ersten Anfang der Wirklichkeit knüpft aber auch die Erziehung ihre Bemühungen. Und es braucht ihr vor der Knechtschaft des Willens als vor einem unübersteiglichen Hindernis um so weniger bange zu sein, als sie es doch eigentlich nicht mit dem Menschen in seiner völligen Natürlichkeit, sondern mit Christenkindern zu thun hat, die bereits in das Element der Freiheit versetzt sind. Denn wie vom ersten Adam ein Verderben ausgegangen ist, dem sich der Einzelne nicht entziehen kann, so von dem zweiten Adam

ein Heil, das sogar auf die Widerstrebenden noch einen gewißen Einfluß übt, so lange sich ihnen nicht in völliger Verstockung das Heil in Unheil verwandelt hat. Die Erscheinung Christi ist eine Thatsache von so außerordentlicher Wirkung, daß die Welt nach Christo, trotz dem massenhaften Unglauben, doch immerhin zum guten Theil eine Welt in Christo ist. So wird das Christenkind nicht in die Knechtschaft schlechthin, sondern zugleich in die Freiheit geboren. Es tritt in diese Welt ein, begleitet von Gebeten, die auf das vom Fleisch fleischlich Geborne die Kräfte der neuen Geburt herabrufen. In der Taufe wird es dem dargebracht, der nicht auf ein bewußtes Streben zur Freiheit zu warten braucht, um auf die Kinderseele mit seinen erlösenden Kräften zu wirken. Dem erwachenden Bewußtsein kommt das Wort von Gott und seinem Sohne aus der Eltern und Verwandten Mund entgegen. Das ganze Leben, von dem das Kind umgeben ist, so sehr es auch noch an der Sünde krankt, stellt sich doch als ein Versuch dar, Gottes Willen auf Erden geschehen zu lassen. Die Ordnungen des Staats beruhen auf Principien, die durch das Evangelium in die Welt getreten sind, und dienen wenigstens zur Förderung der bürgerlichen Gerechtigkeit. Die Kirche bemüht sich, dem kindlichen Gemüthe die volle Kraft des Gotteswortes als eine vom Sündendienste befreiende einzuflößen. Die Schule greift mit der Kirche zum Werke, um das Kind zu einer solchen Welttüchtigkeit heranzubilden, die mit dem Evangelium sich verträgt. Das Haus bewacht aufs sorgfältigste die Lebensäußerungen des Kindes, um die sündlichen zu unterdrücken und die von der Gnade gewirkten zu befestigen. Es ist natürlich ein großer Unterschied in der Stärke, mit welcher das Element der Gnade die Kinder trägt: aber an getaufte, mit der Wahrheit, die von oben stammt, nur etwas vertraute und in heilige Ordnungen eingefügte Kinder kann die Erziehung die Forderung stellen, sich mit Freiheit zur Vollbringung des göttlichen Willens zu entscheiden, zumal wenn sie immer eingedenk bleibt, daß es hier mit Forderungen nicht gethan ist, sondern mit ihnen die Darreichung durch Wort und Sacrament, Fürbitte und Vorbild, durch die Einführung des Zöglings in die ganze Atmosphäre der erlösenden Gnade, Hand in Hand geht.

Gegen diese schriftmäßigen Gedanken von der Erbsünde und Gebundenheit des Willens, wie wir sie ausgesprochen haben, sträubt sich fortwährend aufs heftigste die herrschende Durchschnittsbildung, welche, in der Meinung, der Humanität damit einen Dienst zu thun, den Menschen zu einem bloßen Naturwesen macht und so der Barbarei in die Hände arbeitet. Der Erste, der vom pädagogischen Standpunct aus die Lehre von der Erbsünde und zwar mit Fanatismus verwarf, war J. J. Rousseau (s. d. Art.).*) Seine Erklärung der unleugbaren Thatsache des allgemeinen Bösen — daß es aus dem Beispiel stamme — ist so ungenügend, so oberflächlich, daß nur die bornirte Oberflächlichkeit seiner Zeit sich damit begnügen konnte. Ebenso brachte der Aberglaube seiner deutschen Nachtreter an die Allmacht der pädagogischen Kunst es mit sich, daß sie die Lehre von der Erbsünde haßten; denn giebt man diese zu,

---

*) Nur ein paar Hauptsätze! »La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi même, ou l'amour propre pris dans un sens étendu« (Emile, Oeuvres V. 143). In dieser Eigenliebe hätte er die Selbstsucht erkennen sollen, deren natürliches Vorhandensein eben die Erbsünde ist, neben welcher aber der Christ doch auch noch andere Keime im Kinde findet: „das kleinste Kind kann seine Mutter lieben." »L'enfant n'est méchant que parcequ'il est faible; rendez-le fort, il sera bon« (V. 90); von der physischen Kraft verstanden ist der Satz offenbar falsch, da die Kinder keineswegs, je mehr jene zunimmt, um so besser werden; ist aber sittliche Schwäche gemeint, so räumt R. mit dem zweideutigen Worte das ein, was er bekämpft. »Le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut et fait ce qui lui plait. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne s'agit que de l'appliquer à l'enfance et toutes les règles de l'éducation vont en découler (V. 123 f.); ganz gut! aber wenn das Kind, wie R. zugiebt, schwach ist, so muß es sich zuerst an der Auctorität emporranken, um erst allmählich zur Freiheit der Kinder Gottes zu gelangen, vraiment libre zu werden. Von Irrwegen führt den Zögling auf den rechten Weg das Wort zurück: »à quoi cela est-il bon? Voilà désormais ce mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie« (VI. 33); da weiß der Christ dem Zögling doch würdigere Normen für seine Entscheidungen an die Hand zu geben.

so reicht die ganze pädagogische Weisheit der Menschen, die alle selbst an jener Krankheit darniederliegen, nicht aus, um diesen Naturfehler zu corrigiren. Auch Diesterweg, der Repräsentant der neuen antikirchlichen Pädagogik, konnte für die Leugnung der Erbsünde keine besseren Gründe aufbringen als: 1) die Erfahrung wisse nichts davon und 2) die Erziehung (die dieser Pädagogik an die Stelle der Erlösung tritt) sei unter jener Voraussetzung unmöglich. So weiß aber die Erfahrung, d. h. unsere Erfahrung, auch nichts davon, woher das Menschengeschlecht, woher die Welt stammt; es bleibt also nichts übrig, als mit den Materialisten etwa einen Urbrei anzunehmen und das weitere Denken darüber ganz aufzugeben, oder es mit der h. Schrift zu halten, die da sagt: durch den Glauben merken wir ꝛc. Hebr. 11, 3. In gleicher Weise haben wir allerdings vom ersten Sündenfalle eben so wenig eine Erfahrung; aber die unumstößliche Erfahrung, daß der böse Hang in jedem Individuum zum Vorschein kommt, und anderseits unser innerstes Bewußtsein davon, daß die Sünde nicht des Menschen eigenstes Wesen, daß er nicht gleichsam ihr Erfinder ist, — dieses Klare und Gewisse läßt sich vernünftig nur so erklären, wie es die Kirchenlehre thut. Diesterweg entstellt die biblische und kirchliche Lehre vielfach; was aber gerade der Pädagog vor andern kennen lernt, was sich ihm aufdrängt, wenn er klaren Auges ist, daß nämlich die Widersprüche, welche Paulus Röm. 7 schildert, im menschlichen Herzen wirklich vorkommen, das leugnet er kurzweg, indem er sich durch psychologische Oberflächlichkeit seine Argumentation leicht macht. Wer aber solche Dinge leugnet, mit dem ist nicht zu streiten; seine Psychologie hat nicht den wirklichen Menschen, sondern ein Phantom zum Gegenstande.*) Für die Praxis der Erziehung folgt aus solchen Hypothesen, daß es, weil das Böse nur durch das Beispiel, durch Unverstand ꝛc. in das Kind eindringen soll, auch genügt, theils äußerliche Maßregeln zu ergreifen — wie Rousseau seinen Emil isolirt — theils gehörige Vorstellungen zu machen, als ob die bloße Einsicht: das ist nicht recht und bringt Schaden — die Gewalt der Begierde zu brechen im Stande wäre. Daß auch Pädagogen dieser Richtung, sobald sie einen wirklichen Menschen und nicht die Puppe eines Romans, einen Emil, zu erziehen haben, die Zucht nicht ganz aufgeben, was sie consequenterweise müßten, das hat nur den Grund, weil sie die Nothwehr dazu zwingt, ihrer eigenen Theorie in der Praxis untreu zu sein. Was aber das Zweite betrifft, daß bei Annahme der

*) Noch ein paar Sätze von D.: die Pädagogik findet keinen Grund zu der Annahme, „daß die Kinder jemals in anderer Geistesbeschaffenheit geboren worden seien, als jetzt" — aber welche Kirchenlehre nimmt das an? „Ein Naturproduct soll den Lebenstrieb haben, das Gegentheil von dem zu wollen, was es seiner innersten Natur nach wollen sollte, was nichts anders heißt, als: dieses Wesen will vermöge seiner Natur das Gegentheil dieser Natur. Das Wider- und Unsinnige dieses Gedankens springt in die Augen." Das ist allerdings widersinnig, aber nicht minder unbegreiflich ist es, daß ein Prediger der Humanität die menschliche Natur so tief degradirt, daß er den Menschen einfach für ein Naturproduct erklärt. Ein Thier begehrt freilich nichts anderes, weder Besseres, noch Schlechteres, als was der thierischen Natur entspricht; ein Mensch aber — das sollten die Verkündiger der Freiheit doch wissen, — hat in seiner Willensfreiheit allerdings die Fähigkeit, auch seiner eigenen Natur entgegenzuhandeln. Wer kann es leugnen, daß es unnatürliche Laster, unnatürliche Gefühllosigkeit, unnatürliche Gelüste giebt? Nun, solch ein unnatürliches Ding ist nach der Kirchenlehre die Sünde, weil ihr des Menschen Natur eine an sich viel edlere ist; aber die Sünde, einmal mit Freiheit gewollt und geübt, wird zuletzt zum Natürlichen, d. h. zur andern, zur falschen Natur. Eine Theorie, die solche factische Widersprüche in der menschlichen Natur kurzweg für Unsinn erklärt, kann den Ruhm ernsten und gründlichen Denkens nicht für sich in Anspruch nehmen. — Wenn aber D. behauptet, die Kirchenlehre sei nur im Dogma streng, in ihren sittlichen Forderungen aber schon eher liberal, so heißt dieses, — mag es nun den allgemeinen Vorwurf enthalten, daß sie den Menschen nur nach seiner Orthodoxie taxire, über sittliche Mängel aber hinwegsehe, oder mag es den speciellen Sinn haben: sie stelle den Menschen in ihrem Dogma (von der Erbsünde nämlich) sehr schlecht hin, nehme ihm aber wirkliche Sünden nicht sonderlich übel, — in jedem Falle eine Verirrung, welche sich allerdings während einer Geschichtsperiode die lutherischen Orthodoxen haben zu Schulden kommen lassen, der Kirche selbst und ihrem Geiste zuschreiben, d. h. sowohl unwissenschaftlich als ungerecht verfahren. Warum hat man doch von jener Seite so sehr gegen alle Kirchenzucht geeifert, wenn die Kirche nur in der Lehre von der Sünde streng, gegen die Sünde selbst aber lax ist?

Erbsünde eine Erziehung allerdings möglich ist, so genügt es vorerst, auf das nächste beste christliche Haus oder Institut zu verweisen; die Wirklichkeit beweist uns sattsam die Möglichkeit. Aber allerdings wird die Erziehung durch diese Voraussetzung sehr wesentlich anders bestimmt.

Sie muß fürs erste eine durchaus religiöse sein. Religion, das völlige Bezogensein des Menschen in allen seinen Lebensäußerungen auf Gott, das Leben und Weben in ihm, das ist das wahre Wesen des Menschen. So ist der Mensch geschaffen und dazu muß er erneuert werden. Darum ists unumgänglich nothwendig, daß der aus der Gemeinschaft mit Gott herausgewichene Mensch zu Gott zurückgeführt, in den Lebensquell wieder eingetaucht werde. Darum bringen wir das Kind zur Taufe, damit es alsbald mit Christo verbunden werde, welcher der Weg zum Vater ist (Joh. 14, 6); darum bemühen wir uns in unserm eigenen Wandel, daß das Kind, noch im Zustand schlummernden Bewußtseins, das dasselbe umgebende Leben als ganz auf Gott bezogen auffasse, und wenn das Bewußtsein erwacht, sagen wir ihm alsbald vom himmlischen Vater und malen ihm den vor Augen, in welchem die Fülle der Gottheit leibhaftig erschienen ist. Dies alles muß geschehen, damit, noch ehe die Erbsünde sich zu einem System wirklicher Sünden entwickeln kann, schon auch ein Gegengewicht im Bewußtsein vorhanden sei. Auf diesen Weg der Erkenntnis Gottes in Christo, seiner Wahrheit und Liebe, wird im Kinde selber etwas aufgebaut, das durch die angeborne Sünde nicht mehr zerstört werden kann, sondern wodurch sie allmählich, wenn auch in langsamer Annäherung, verdrängt werden mag.

Ein zweites Moment besteht darin, daß die Pädagogik, welche die Erbsünde voraussetzt, den Intellectualismus in der Erziehung verwirft. Zwar wird nach Joh. 8, 32 der Wille durch die Erkenntnis der Wahrheit zur Freiheit zurückgeführt. Doch heißt es dort nicht: die Erkenntnis wird euch frei machen, vielmehr: die Wahrheit wird euch ... Und jene Erkenntnis ist durch Glauben vermittelt (v. 31), also durch Unterwerfung des Willens unter die Wahrheit. Hiemit stimmt überein Joh. 7, 17: „so jemand will des Willen thun, der wird inne werden u. s. w." Aus Paulus Munde hören wir, „daß er Lust hat am Gesetz nach dem inwendigen Menschen" (Röm. 7, 22), daß er aber, je genauer seine Erkenntnis ist, desto schwerer die Fesseln der Sünde fühlt. Und wie andererseits noch häufiger die Erkenntnis des Gesetzes ohne den geneigten Willen vorhanden ist, lehrt Römer 2. Also nicht Aufklärung reicht hin, sondern Brechung des Willens ist das Durchgreifende, und eine häufiger durch die Erfahrung widerlegte Meinung giebt es kaum, als die, daß die verständige Belehrung das sichere Mittel zur Besserung sei. Der Rationalismus hat die Welt mit diesem Wahne erfüllt und in der Erziehung ihn praktisch gemacht. Der modernen Schwindelpädagogik droht eben dieser Wahn zu ihrer „Erbsünde" zu werden. Und doch hätte ihr eigener Prophet, Rousseau, hier auf den richtigen Weg leiten können, indem er sich aufs kräftigste gegen die „Räsonnements" ausspricht. Wir werden also nicht vergessen, daß eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen, wenn sie nicht durch eine aus der Religion stammende Sittlichkeit in Zucht gehalten wird, nur dazu dient, den Menschen in der Vielheit der Creatur zu zerstreuen. Wir werden, weil die intelligentesten Leute, wenn sie weiter nichts sind, in den Krisen des eigenen, wie des gesellschaftlichen Lebens eine klägliche Haltungslosigkeit beweisen, auf Durchdringung der Fächer mit dem Princip der Erziehung, unter Umständen auf Ausscheidung mancher weltlichen Kenntnis vom Lehrplan dringen, gewiß, daß dadurch die Welttüchtigkeit nicht gemindert, sondern vermittelst der Charakterbildung gefördert wird. Was aber die eigentliche erzieherische Thätigkeit anbelangt, so führt uns das zweite Moment auf ein drittes. Das ist die Zucht, die auf der Auctorität beruht.

Es giebt eine Auctorität, die absolut ist und in Bezug auf welche es keineswegs frei steht, ob der Einzelne sie achten will oder nicht: das ist der geoffenbarte Wille Gottes. Diesen Willen müßen wir dem Zögling bekannt machen. Wenn er aber gegen diesen Willen sich sträubt, dann haben wir nicht etwa, wie der Pelagianismus thut, um des Individuums willen das Gesetz Gottes daran zu geben, bis es jenem beliebt, die Auctorität als vernünftige Ueberzeugung in sich hereinzunehmen, sondern das Gesetz muß an ihm als strafende Gerechtigkeit so lange sich erweisen, bis er sich

von der Liebe Gottes ziehen läßt. Das Gesetz ist der Zuchtmeister auf Christum (Gal. 3, 24). Durch Zuwarten, bis der Zögling sich aus sich selbst zur Freiheit entwickelt, versenken wir denselben immer tiefer in die Knechtschaft der Sünde. Weil aber die Auctorität des göttlichen Gesetzes ihre Stellvertreter auf Erden hat und weil der Wille Gottes auf Erden durch heilige Ordnungen real wird, so muß sich der Zögling in die Ordnungen der Familie, der Kirche, des Staats einleben. Keine Robinsone haben wir zu erziehen, sondern Menschen, die in der Gesellschaft und für sie leben. Sollen zumal wir Deutsche aus dem leeren Pathos für die Menschheit zur Kraftentwicklung in den gottgesetzten Ordnungen gelangen, so muß eine Ueberzeugung gewirkt werden, für welche das Individuum sein selbstisches Leben gerne hinopfert. Damit gewinnt die Persönlichkeit des Erziehers die höchste Bedeutung in der Erziehung. Hat die Persönlichkeit des Zöglings eine so tiefgehende Beschädigung durch die Sünde erfahren, daß sie nur durch eine bis in die tiefste Lebenswurzel hinabgehende Erneuerung durch das persönliche Leben eines Erlösers hergestellt werden kann, so wird die persönliche Einwirkung überhaupt von größter Wichtigkeit. Der Erzieher muß selbst eine vom heiligen Geist erneuerte Persönlichkeit sein. Er muß im Stande sein, das rechte Mitleid mit des Zöglings Sünde zu fühlen, aber auch mit rechtem Ernste ihn zum Heile zu führen. Von seiner seelsorgerlichen Persönlichkeit wird eine aus Christo stammende befreiende Kraft auf den Zögling ausgehen.

Hieraus erhellt auch, daß wir Recht hatten zu sagen, die Annahme der Erbsünde mache die Erziehung, näher die Entwicklung des Zöglings keineswegs unmöglich. Indem die pelagianische Anschauung vom Menschen mit fetter Schrift: Entwicklungsfreiheit — auf ihr Erziehungsmanifest schreibt, geberdet sie sich, als ob auf unserm Standpunct von einer Entwicklung des Zöglings gar nicht die Rede sein könne. Eben diesen Vorwurf haben wir vorerst dem Pelagianismus selbst zurückzugeben. Er ist der Anbeter der „angeborenen Ideen," der Vater des „Sokratisirens;" soll das Entwicklung heißen, wenn sich nur herausstellt, was zuvor schon da war? Er weiß nichts von Bekehrung, auch seine „Besserung" ist im Grunde nur entweder sich gleich bleibende Vollkommenheit oder — im Handumdrehen — sich gleich bleibende Unvollkommenheit; soll das Erziehung heißen, wobei man doch nicht gezogen wird? Wir dagegen wollen, so gut und noch mehr wie die Gegner, keinen Block, sondern einen Menschen erziehen, nicht etwa bloß ein unausgefülltes Menschenschema, sondern einen von Gott individuellst ausgestatteten Menschen. Nur weil, wie Völter treffend bemerkt, die Taufe Programm und Manifest der Erziehung ist, so sehen wir darauf, daß der Zögling genau nach diesem Programm und Manifest sich entwickle. „Christus muß wachsen, ich aber muß abnehmen" (Joh. 3, 30), das muß der Zögling von sich sagen. Aber das ist doch Entwicklung, wenn es heißt: wachsen — abnehmen? Das Wunderbare ist nur, daß hier durch Abnehmen das Wachsen bedingt ist. Aber so gewiß Matth. 10, 39 gilt, so gewiß ist unsre Erziehung die Leitung einer Entwicklung, eines freien Ineinander irdischer und himmlischer Kräfte, zu einem klar erkannten Ziele.

Der nichtigste und zugleich gewöhnlichste Einwand, der gegen die Lehre von der Erbsünde vom Standpunct der Erziehung aus gemacht wird, ist der, daß jene Lehre eine freundliche, dem Kindesalter entsprechende, die Kinderherzen gewinnende Erziehung nicht zulasse. Aber warum denn nicht? Eine relative Unschuld erkennen auch wir am Kinde an; ja es ist schon an dem natürlichen Kinde gar vieles, vor dem die Erwachsenen mit ihrer entwickelten, raffinirten, consequenten Sündhaftigkeit beschämt und mit dem Gefühl eines verlornen Paradieses stehen. Aber das, was das Kind von Natur hat, ist nicht das einzige, was wir an ihm sehen. Vielmehr erblicken wir an dem Kind mit heiliger Freude das, wozu es durch die Gnade bestimmt ist und was es im Keime schon hat, die Gotteskindschaft, die ihm durch Christum zu Theil wird. Indem uns das leutselige Herablassen Jesu zur Kinderwelt Zeugnis ist von der Nothwendigkeit solchen Herablassens, von der Erbsünde, von dem angebornen Verderben auch der Kleinsten, ist es uns zugleich Zeugnis, daß die Kleinsten schon mit den Kräften Gottes gesegnet werden sollen. Von der Geburt Christi in Bethlehem und von der Erneuerung dieser Geburt bei

jeder Taufe verbreitet sich ein solcher Freudenglanz über die Kinderwelt, daß gerade die, welche von Herzen an die Nothwendigkeit dieser Geburt um der Sünde willen glauben, mit der frischesten, fröhlichsten Liebe der Kinder sich annehmen. An Luthers Freude an der Kinderwelt wollen wir nicht einmal erinnern, weil dieser Gewaltige immer wieder auch von denen in Anspruch genommen wird, die „seines Geistes keinen Hauch verspürt.“ Es ist überdies Gebrauch bei den Pädagogen, die gegen die Erbsünde schreiben, daß sie diese nicht als Kirchenlehre, sondern als die Lehre kleinerer religiöser Gemeinschaften, oder gewißer kirchlicher Parteien ansehen. Wir dürfen aber getrost auf Zinzendorf hinweisen, dem in seiner wunderbaren Jesusliebe der Quell der Liebe zu den Kindern warm und voll sprang. Was die gegenwärtige Erneuerung des altevangelischen Glaubens betrifft, die als Pietismus bezeichnet wird und gegen welche die Polemik besonders gerichtet ist, so widerlegt eine einzige Rettungsanstalt wie das Rauhe Haus (vgl. d. Artikel) alle Einwände und beweist, daß, wo Christus geglaubt wird, ein frisches, freies, fröhliches Leben erwacht, viel mehr als da, wo über der Bewunderung der Kinderunschuld der vergessen wird, der durch seine Geburt in die Finsternis dieser Welt den Morgenglanz der Ewigkeit hat leuchten lassen. Wir dürfen den Lieblingsspruch derer, die gegen die Erbsünde streiten, getrost für uns nehmen: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“

Erfahrung, s. Pädagogische Erfahrung.

Erhaltung der Schulen, s. Errichtung und Erhaltung der Schulen.

Erholung. Vgl. den Art. Arbeit. Erholung und Ruhe sind verwandte Begriffe; aber während dieser den reinen Gegensatz der Arbeit ausdrückt, schließt jener das Moment eines Zweckes ein: Stärkung zu neuer Arbeit. Zunächst scheint Erholung — als Correlat der Anstrengung, — die Wiedergewinnung verlorener Kraft zu sein. Die verlorene Kraft wird sogar gerne nur als körperliche gedacht. Denn einmal wird oft gehört, der Geist bedürfe der Ruhe nicht, sondern nur die von der Seele in Bewegung gesetzten leiblichen Kräfte erlahmen. Sodann aber scheint der Wechsel von Wachen und Schlafen so eng an den Wechsel zwischen Tag und Nacht sich anzuschließen, daß wir berechtigt scheinen, überhaupt alle Erholung ganz von den natürlichen Bedingungen der Existenz abhängig zu denken. Es ist aber weder vollständige Isolirtheit noch vollständige Abhängigkeit des Geistes vom Leibe die richtige Prämisse. Vielmehr zeigt schon die tägliche Erfahrung, mit welcher Energie oft der Geist gegen das leibliche Schlafbedürfnis zu kämpfen vermag. Und außerordentliche Beispiele fehlen nicht, aus denen geschlossen werden darf, daß der Leib in diesem Stücke ebensosehr abhängig vom Geiste ist, wie dieser von jenem. Leibnitz hat 24 Stunden hinter einander über ein Problem nachdenkend in seinem Lehnstuhle zugebracht. Von einem Mörder wird erzählt, daß er, von Gewissensangst gefoltert, obgleich er nach und nach 40 Gran Opium genommen hatte, keinen Schlummer finden konnte. Andererseits steigert sich bei manchen energischen Menschen die Willenskraft so, daß sie innerhalb gewißer Grenzen schlafen können, wenn sie wollen, wie bekanntlich Napoleon selbst während der Schlacht bei Leipzig. Nicht nur dadurch also kommt es zum Schlaf, daß die leiblichen Organe dem Geiste den Dienst versagen, sondern ebensosehr dadurch, daß er sie auf eine Weile aus seinem Dienste entläßt. Wachen und Schlafen sind ferner eben so sehr seelische wie leibliche Zustände. Zwar kann der Geist nicht ohne Thätigkeit gedacht werden, aber die Thätigkeit der Seele im bewußten Zustande ist eben eine andere als im unbewußten. Ganz ebenso verhält es sich mit dem leiblichen Schlafe. Auch dieser ist nicht ein Zustand bloßer Unthätigkeit, kein bloßer Mangel oder Defect, sondern es offenbart sich in ihm ein eigenes positives Wesen, eine zweite Seite unseres körperlichen Daseins. Der Leib ist gewißermaßen zurückgekehrt in den Schoß der alles ernährenden Naturkraft. Schon Aristoteles hat gesagt, daß der Mensch im Schlafe das Leben der Pflanze lebe. Ebenso werden wir auch von der Seele sagen müßen, daß sie in ihren unbewußten Functionen der Außenwelt sich abwendend dem Urquell, aus dem sie hervorgegangen, sich zukehre. Und so hat man wohl die Gleichung vollzogen: im Schlafe geht Leib zu Leib, Geist zu Geist.

Diese Andeutungen weisen schon darauf hin, daß die Erholung nicht bloß in einem Ersatz verloren gegangener Kräfte, noch weniger in einer bloß leiblichen Stärkung besteht. Daß der Schlaf stärkend sei, hängt ja wesentlich von der geistigen

Disposition des Schlafenden ab. Auch giebt es ein gewißes Maß, über welches hinaus er entnervend wirkt und zu den Thätigkeiten des bewußten Lebens untüchtig macht. Wäre die leibliche Stärkung die vorwiegende, so müßten die, deren leibliche Kräfte am meisten angestrengt werden, den Schlaf am meisten bedürfen, was nicht der Fall ist. Es stellt sich in dem nothwendigen Wechsel zwischen Wachen und Schlafen vielmehr eine Polarität des geistigleiblichen Menschenlebens dar, der Gegensatz einer centrifugalen, den Erscheinungen der Außenwelt zugewendeten Richtung im Tagleben und einer centripetalen, dem Urquelle des Lebens zugewendeten Richtung im Nachtleben, und während das bewußte, wachende Leben des Tages die Region ist, in welcher die eigentliche Aufgabe des menschlichen Daseins auf Erden nur gesucht werden kann, so vermag sich doch die menschliche Natur nur dann zu einem geistigklaren und leiblichkräftigen Tagleben zu entwickeln, wenn sie auch der andern dunkleren Richtung des Nachtlebens volle Rechnung trägt. Die Natur selbst ruft, wo die Grenze der Kraft nach irgend einer Seite hin überschritten worden, eine Ausgleichung der polaren Gegensätze dadurch hervor, daß sie eine Vertiefung und Verstärkung der entgegengesetzten Richtung fordert. In dieser Ausgleichung der Gegensätze liegt aber das Wesen nicht nur derjenigen Erholung, welche der Schlaf uns darbietet, sondern aller Erholung überhaupt. Nicht absolute Unthätigkeit macht also die Erholung aus, sondern jene relative Unthätigkeit nach der einen Seite, die eben die Thätigkeit der entgegengesetzten Seite ermöglicht. Für die Erziehung ist es von Wichtigkeit, keines jener polarischen Verhältnisse aus dem Auge zu lassen, innerhalb deren die Entwicklung des Menschen verläuft, und die nothwendige Ausgleichung der Gegensätze auch als eine sittliche, auf Unterordnung unter die göttliche Ordnung beruhende Gewöhnung zu behandeln.

Die wesentlichsten Verhältnisse dieser Art sind 1) das Verhältnis zwischen Wachen und Schlafen, 2) das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, 3) das Verhältnis der Berufsthätigkeit zur freien Thätigkeit.

Was den ersten dieser Gegensätze betrifft, so darf nicht außer Acht gelassen werden, daß der Körper bis zum Ende der Wachsthumsperiode eines längeren Schlafes bedarf. Ueber die allgemeine Behandlung des Verhältnisses von Schlafen und Wachen gibt Schleiermacher gelegentlich die gute Regel, daß der Gegensatz gut gespannt bleiben müße. Darin liegt die zwiefache Forderung, sowohl die Ermüdung nicht zu ängstlich zu vermeiden, wie auch die Erregung, namentlich unmittelbar vor der Schlafzeit nicht zu stark werden zu lassen. Jenes würde das Schlafbedürfnis, dieses den Schlaf selbst aufheben. Daher ist es nicht rathsam, die Kinder in den letzten Stunden des Tages durch anstrengende Arbeit, lärmende Spiele oder spannende Erzählungen in einen unnatürlich aufgeregten Zustand zu versetzen. Im Gegentheil wird der Erzieher, wo der schnelle Uebergang in den Schlaf, das Zeichen normaler „Spannung" ausbleibt, entweder die Ermüdung zu befördern oder die Erregung abzuwenden suchen, übrigens aber sich aller künstlichen Einschläferungsmittel enthalten. Ueber die Tageszeit, wann die Kinder zu Bette gebracht werden sollen, könnten wir von den Engländern lernen, welche ein Kind unter 7 Jahren nicht leicht später als um 8 Uhr zur Ruhe bringen. Im Alter von 7—9 Jahren genügt $8^{1}/_{2}$ Uhr, im Alter von 9—12 Jahren 9 Uhr, von 12—15 Jahren 10 Uhr. Je älter der Zögling wird, desto freier wird er in diesem Puncte; doch bleibt es Aufgabe der Erziehung, eine gewiße, womöglich feste Ordnung einzuführen, durch welche der Zögling allein dahin gelangen kann, auch diese Seite seines Lebens einst wirklich zu beherrschen. Dem frühen Schlafengehen entspricht das frühe Aufstehen (s. d. Art. Frühaufstehen). Ueber die diätetische Behandlung des Schlafes enthält das Erforderliche der Art. körperliche Erziehung. Was das Aufstehen betrifft, so ist mit Entschiedenheit darauf zu bringen, daß die Kinder nach dem Erwachen sich sofort erheben (s. d. Art. Geschlechtliche Verirrungen). Die erziehliche Behandlung des Schlafes wird aber auch nicht außer Acht lassen, daß gerade an den Grenzen zwischen Wachen und Schlafen die Mahnungen der Ewigkeit den Menschen mit einer Gewalt überkommen, die für die Erweckung des religiösen Factors von großer Bedeutung ist. Es ist gewiß nicht bloß die Stille des Abends und die Abgezogenheit der Sinne von den Erscheinungen der Außenwelt, es ist ein tieferes Heimatsgefühl der Seele, das vor dem Einschlummern

unser besseres Selbst erwachen läßt. Auch diejenigen Gefühle, mit denen wir aus dem Schlafe erwachen, tragen das Gepräge nicht bloß der Beruhigung und Beschwichtigung, sondern einer reinern höhern Seelenstimmung, welche jeden Morgen unseres Lebens gleichsam zu einer neuen Kindheit macht und uns mit einer tieferen Empfänglichkeit für alles Gute und Heilige erfüllt. Diese Zeiten sind es daher, in denen das Kind zum Gebete angeleitet werden soll.

Blicken wir auf den zweiten allgemeinen Gegensatz, den zwischen geistiger und leiblicher Entwicklung, so ist in neuerer Zeit die Berücksichtigung desselben in der Pädagogik von mancher Seite her sehr stark betont, von anderer Seite als die Erziehung gar nicht berührend angesehen worden. Aber die Bemerkungen Schleiermachers (Erziehungslehre, S. 614), daß die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung nicht angegeben werden könne, daß der Gegensatz von Leib und Seele sich mit dem Principe der neuen Zeit entwickelt habe, und daß die Ueberspannung dieses Gegensatzes ein Symptom des Verderbens sei, sind unwiderleglich; die Pädagogik kann sich der Sorge für das leibliche Wohl des Zöglings nicht entschlagen, um so weniger, je dringender die steigenden Anforderungen an die geistige Bildung der Jugend mit der natürlichen Entwicklung in Widerspruch treten.

Bei der Ausgleichung geistiger und körperlicher Thätigkeit ist es schwer, das Maß für die Anstrengung zu finden. Sicher ist, daß unsere ländlichen Volksschüler hier überhaupt kaum in Betracht kommen; wenn für sie das Turnen u. s. w. dennoch verlangt wird, so geschieht es gewiß nicht aus dem Gesichtspunct der Ausgleichung geistiger und körperlicher Anstrengung. Um der städtischen Volksschüler u. s. w. willen sei jedoch bemerkt: Es ist Pflicht des Erziehers, darauf zu achten, daß die geistige Anstrengung zur rechten Zeit abgebrochen werde und dies desto früher, je concentrirter die geistige Thätigkeit war. Die Erholung muß nicht in der bloßen Ruhe, sondern in der körperlichen Bewegung gesucht werden, die Bewegung aber muß, wenn der gewöhnliche natürliche Weg verschlossen ist, geleitet und nach richtigen Grundsätzen geordnet werden. Die Wichtigkeit des Turnens nach der diätetischen Seite liegt ganz besonders in dieser systematischen Anordnung der Bewegungen. Wenn freilich Schreber in seiner Kallipädie meint, es sei für die körperliche Entwicklung heilsamer, wenn in der Woche zu drei bis vier Malen eine Stunde auf geregelte Turnübungen verwendet werde, als wenn täglich mehrere Stunden in anderer Weise der körperlichen Erholung gewidmet werden, so ist hiemit wenigstens der Gesichtspunct der Erholung zurückgestellt. Und wenn er gar verlangt, daß die Zwischenminuten zwischen den Lehrstunden nicht als bloße Pausen des Unterrichts behandelt, sondern zu ausgleichenden Körperbewegungen benützt werden sollen, so muß hervorgehoben werden, daß dem Zöglinge auch eine nicht allzu karg bemessene Zeit gelassen werden muß, von welcher er einen seinen Neigungen entsprechenden durchaus freien Gebrauch machen kann. Nur dadurch kann auch wieder die individuelle Verschiedenheit körperlicher Kraft und Anlage mit den allgemeinen Forderungen ausgeglichen werden. Voraussetzung für die geregelte wie für die freie Bewegung ist, daß dieselbe in der guten Jahreszeit im Freien geschehe. Der Genuß der freien Luft gehört zu den wesentlichsten Bedingungen körperlichen Gedeihens (vgl. den Art. körperl. Erziehung), ebenso der regelmäßige Gebrauch von frischen Waschungen und Bädern, namentlich kalten Bädern im Freien (vgl. den Art. Baden). Hier wie sonst darf aber die Abhärtungsidee nicht zur fixen werden, sie soll weder rücksichtslos herrschen, noch die Sitte verletzen. Der richtige Weg führt zwischen übermäßiger Beschleunigung, welche die vorhandene Kraft überschätzt, und zwischen ängstlicher Behütung, welche sie ignorirt, hindurch. Der sittliche Einfluß, den das Schwimmen üben kann, indem es das Selbstvertrauen hervorruft, läßt nur an einem bestimmten Puncte deutlicher erkennen, was von der Kräftigung des leiblichen Lebens überhaupt gilt, daß dieselbe mit der des intellectuellen und sittlichen Lebens auf das innigste verbunden ist. Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes, Bildung der Muskeln ist Bildung des Willens. Auch die körperlichen Erholungsmittel dürfen sich darum nicht auf die bloße, gleichsam elementarische Kräftigung der einzelnen Organe beschränken, sondern sie müßen auch den ganzen Körper in seiner Beziehung auf den Geist und dessen Zwecke ins Auge fassen und solche Uebungen aufnehmen, durch

welche die dem Geiste dienende Kraft der Glieder, d. h. die Gewandtheit gefördert wird. Bei kleineren Kindern werden diese Uebungen schon durch die geselligen und die Bewegungsspiele (s. d. A.) angebahnt, im eigentlichen Knaben- und Mädchenalter bis zur Pubertät treten zum Turnen noch der Tanz- und Exercirunterricht, namentlich für Mädchen, hinzu, jener natürlich nicht als gesellige Unterhaltung in Gemeinschaft beider Geschlechter. Für beide Geschlechter ist auch das Schlittschuhlaufen sehr zu empfehlen. Sucht der Jüngling seine Erholung schon in einer Sphäre, die dem berufsmäßigen Wirken des Mannes sich annähert (Reiten, Fechten u. s. w.), so soll dagegen die heranreifende Jungfrau ihre Erholung ebenso in der eigentlich weiblichen Sphäre des häuslichen Lebens, in mancherlei Handarbeiten und in der Theilnahme an den wirthschaftlichen Geschäften finden. Wenn wir so die körperliche Erholung von der Kräftigung einzelner Organe bis zur Uebung berufsmäßiger Thätigkeit aufsteigen sehen, so dürfen wir schließlich eine Art der leiblichen Erfrischung nicht übergehen, in der sich alle bisher genannten Vortheile vereinigen: die Fußreisen (s. d. Art.).

Der dritte fundamentale Gegensatz liegt ganz innerhalb des geistigen Lebens, es ist der Gegensatz zwischen der berufsmäßigen Arbeit, in welcher der Mensch für das Gemeinwohl wirkt, und zwischen der Muße, in welcher der Mensch sich selber und seiner eigenen Neigung lebt. Die christliche Sonntagsfeier hat dieser Idee der Muße die heiligste Berechtigung und den erhabensten Ausdruck verliehen. Einkehr bei sich selbst ist die Voraussetzung aller rechten Einkehr bei Gott und die Sabbathsruhe die Bedingung jeder Sabbathsstimmung. So wenig aber wie die Sabbathsruhe in bloßer Unthätigkeit besteht, ebenso wenig die Muße überhaupt, und viele werden es jenem Alten nachsprechen können, daß sie niemals weniger müßig seien, als wenn sie Muße haben. Nun ist freilich die höchste sittliche Aufgabe des Menschen in Beziehung auf den Gegensatz von Arbeit und Muße, daß er die Ausgleichung beider in jedem Augenblicke innerlich vollziehe, daß die Arbeit ihm in demselben Maße zur Muße, wie diese zur Arbeit werde. Aber eben diese Selbstverleugnung kann am wenigsten schon von der Jugend gefordert werden; sie ist ihr eben darum um so schwerer, weil ihr die sittliche Erhebung, welche das wirkliche Berufsleben darbietet, noch nicht zu Theil wird. Das pädagogische Interesse an dieser Ausgleichung von Arbeit und Muße scheint mehr ein negatives und darauf gerichtet zu sein, daß nur dem Zögling auch wirklich eine angemessene freie Zeit bleibe (vgl. d. Art. Ferien). In der That ist aber das positive Interesse an der Muße der Jugend gerade darum ein so großes, weil die Jugend den rechten Gebrauch der Freiheit noch nicht kennt. Der Erzieher wird also die Muße einer bestimmten Ordnung unterwerfen, er wird sie nicht zum Müßiggange werden lassen, und wird schließlich die individuellen Anlagen des Zöglings beobachten, um die entsprechenden Thätigkeiten anzuregen. Schon das Spiel (s. d. Art.) fordert eine solche Berücksichtigung der Individualität. Auch der erwachende Sammeltrieb bei Knaben ist zu benützen und zu leiten, während es den Mädchen wohl ansteht und zu gönnen ist, wenn sie durch Pflege von Blumen ihre Liebe zur Natur beweisen. Auch die Lectüre (s. d. Art. Jugendlectüre) und die geselligen Freuden fallen in das Gebiet dieser Art von Erholungen und bedürfen der umsichtigsten Leitung.

Erkenntnisvermögen. Die Erkenntnislehre bildet die Grundlage der gesammten Unterrichtskunst; sie ist gleichsam die Logik derselben. Andererseits kann ein fruchtbarer Unterricht viel dazu beitragen, die Gesetze und Methoden der Erkenntnis in ein klareres Licht zu setzen, wie ja die Praxis stets auch die Theorie berichtigt oder erweitert. Da so die Erkenntnislehre und Unterrichtskunst in lebendiger Wechselwirkung mit einander stehen, so ist es zu erklären, daß bedeutende Psychologen, wie Herbart und Beneke, ebensosehr auf die Entwicklung der Pädagogik, insbesondere der Unterrichtskunst eingewirkt, als umgekehrt bedeutende Pädagogen, wie Comenius und Pestalozzi, zur Aufstellung psychologischer Bestimmungen wesentlich beigetragen haben. Auf diese Wechselwirkung wird daher in den folgenden Erörterungen möglichst Rücksicht genommen werden.

1) Von dem allgemeinen Wesen der Erkenntnis. Es ist ebenso altherkömmlich als wohlbegründet, daß man in der Thätigkeit des Geistes die Erkenntnis,

den Willen und das Gefühl unterscheidet. Hegel zwar unterscheidet in seiner Psychologie zunächst nur den theoretischen Geist und den praktischen Geist (Erkenntnis und Willen), während das Gefühl nicht als eine besondere Geistesthätigkeit betrachtet wird. Aber er kann ebendort selbst nicht umhin, das theoretische und das praktische Gefühl zu unterscheiden. Und dann ist offenbar, daß das Gefühl selbst weder bloß theoretisch noch bloß praktisch, weder bloße Erkenntnis noch bloßer Wille, sondern ein drittes ist, welches sich von beiden bestimmt unterscheidet. Die meisten anderen der in der neueren Zeit Epoche machenden Philosophieen, wie vor allen die Kant'sche unterscheiden gleich von Haus aus das Erkenntnis-, das Begehrungs- und das Gefühlsvermögen.

Diese Unterscheidung wird freilich zur todten Abstraction und wirkt sogar tödtend, wenn nicht eben so sehr auch die Einheit der Geistesthätigkeiten festgehalten wird. Das mag uns der Unterricht am besten lehren. Denn während er zunächst und vorzugsweise auf die Erkenntnis des Schülers berechnet ist, wird er doch in demselben Maße todt und unfruchtbar, in welchem er das Gefühl und den Willen unberührt läßt. Hingegen wirkt der wahre Unterricht unmittelbar immer auch erziehend, erzeugt ein Gefühl für das Allgemeine und einen Entschluß des Willens, für das Allgemeine zu leben und zu wirken. Eine Schule also, auf welcher die Disciplin verfallen ist, legt damit ein untrügliches Zeugnis dafür ab, daß auf derselben auch nicht gut unterrichtet wird; denn eine wahre Erkenntnis ergreift den ganzen Menschen. Wovon man sich so im Unterrichte praktisch überzeugen kann, das folgt auch aus der Natur der Sache und die einfachsten psychologischen Reflexionen können uns überzeugen, daß die drei Grundthätigkeiten der menschlichen Seele, wenn auch immer eine derselben die determinirende und gleichsam tonangebende ist, doch untrennbar mit einander verbunden sind. Jeder wird finden, daß er niemals etwas erkennen kann, ohne zugleich fort und fort erkennen zu wollen. Die Lehrer werden täglich darauf hingewiesen, welche schlechterdings unentbehrliche Potenz der Wille in allem Unterrichte bildet, denn die Grundbedingungen für alles gedeihliche Lernen sind Aufmerksamkeit und Fleiß der Schüler; aber beide Eigenschaften sind Wirkungen des Willens und die Aufmerksamkeit insbesondere ist der im Erkennen wirkende Wille. Auch das Gefühl ist in jeder Erkenntnis gegenwärtig und wirksam. Es gehört mit zur Kunst des Unterrichts, dem Unterrichte eine solche Form zu geben, daß er nicht bloß den Verstand, sondern auch das Gefühl anspricht, d. h. daß er Lust und Liebe zum Dinge hervorbringt. Namentlich ist es bei dem Unterrichte, der es mit den höchsten Gegenständen zu thun hat, z. B. bei dem Religionsunterricht, von der größten Wichtigkeit, daß neben der Erkenntnis das Gefühl erregt wird.

Aber so untrennbar diese drei Thätigkeiten des Erkennens, des Wollens und des Fühlens sind, so bestimmt unterscheiden sie sich auch von einander. Das Gefühl ist von der Erkenntnis und von dem Willen dadurch unterschieden, daß es das rein subjective Leben oder auch die subjective Stimmung der menschlichen Seele ist, während das Ich sowohl in der Erkenntnis als in dem Willen sich auf ein Object bezieht und sich mit diesem durch einen Proceß vermittelt. Zwar können die Gefühle auch durch äußere Objecte entzündet werden und auf äußere Objecte sich beziehen; aber Gefühle heißen sie nicht in Bezug auf diese Objecte, sondern losgelöst von diesen, als Zustände und Bewegungen der Seele in sich selbst, als subjective Erregungen und Stimmungen. Wenn die Gefühle auch wohl in den meisten Fällen durch Erkenntnis- und Willensacte erregt werden, so können sie sich ja auch bekanntlich zu einer solchen Herrschaft in der Seele aufschwingen, daß sie alle Erkenntnis- und Willensacte zu ihrem Dienste verwenden und so ihr Fürsichsein mächtig documentiren.

Die Erkenntnis und der Wille unterscheiden sich durch die Richtung von einander, nach welcher das Subject mit dem Object sich vermittelt. Der Ausgangspunct im Wollen ist eine Bestimmung des Selbstbewußtseins mit der Tendenz, diese Bestimmung ins Dasein überzusetzen; die Richtung des Wollens geht vom Subject zum Object und besteht in der Thätigkeit, das Object so umzugestalten, daß mein Vorsatz darin realisirt erscheint und das Ziel des Wollens ist eben das von meiner Subjectivität losgelöste Werk, welches ein Ausdruck meines Zweckes ist. Der Ausgangspunct des Erkennens dagegen ist ein Object, welches ich von meinem Ich unter-

schieden weiß; die Thätigkeit des Erkennens selbst ist ein Aufnehmen des Objects in das Bewußtsein und das Ziel des Erkennens ist die lebendige Gegenwart des Objects im Bewußtsein. Dieser Unterschied bleibt auch dann bestehen, wenn das Object nicht außer dem Subject ist, sondern das Subject sich selbst Object wird. Eben in diesem Falle und in allen den Fällen, wo das Erkennen und das Wollen sich auf ein und dasselbe Object beziehen, tritt der Unterschied beider Thätigkeiten am schärfsten hervor. Man wird nämlich finden: die Erkenntnis läßt das Object wie es ist, und verändert nur das Bewußtsein, also das Subject; im Wollen aber bleibt das Bewußtsein, das Subject wie es ist, und verändern soll sich vielmehr das Object.

Das eigentliche Kriterium der Erkenntnis besteht also darin, daß das Object, wie es ist, in das Bewußtsein aufgenommen wird. Man kann diese Gleichheit, die zwischen meiner Erkenntnis des Objects und der Natur des Objects stattfindet, die Objectivität der Erkenntnis nennen und in dieser Eigenschaft das Hauptmerkmal von dem Begriff der Erkenntnis finden. Man rechnet zwar auch solche Acte des Bewußtseins, welche auf subjectiven Täuschungen beruhen, zur Erkenntnisthätigkeit; aber der Begriff der Erkenntnis wird um so weniger erfüllt, je mehr ich von dem Meinigen hinzusetze und je mehr ich von den Eigenschaften des Objects weglasse oder dieselben umändere. Die Objectivität unterscheidet die vollendete Erkenntnis von der bloßen Meinung — ein Unterschied, auf welchen zuerst Platon aufmerksam gemacht hat. Da die Meinung mindestens der Anfang der Erkenntnis ist, wird sie mit Recht auch in das allgemeine Gebiet der Erkenntnisthätigkeit gerechnet; nur bleibt es immer die Aufgabe, daß die Meinung zur wirklichen Erkenntnis fortschreite. Daß übrigens die Objectivität das wesentlichste Merkmal in dem Begriffe der Erkenntnis ausmacht, läßt sich auch schon aus der sinnlichen Bedeutung dieses Wortes nachweisen. Unser deutsches Wort erkennen bezieht sich zuerst auf das sinnliche Sehen; und zwar ist es eine besondere Art von dem Sehen, nämlich ein solches Sehen, durch welches von dem Gegenstande ein klares und deutliches Bild gewonnen wird. Die scharfe Abgrenzung des Gegenstandes von den ihn umgebenden Gegenständen giebt der Erkenntnis das, was man Klarheit nennt; aber die scharfe Unterscheidung der einzelnen Theile des Gegenstandes von einander bewirkt die Deutlichkeit der Erkenntnis. Die Klarheit der Erkenntnis bezieht sich also auf die Totalität des Gegenstandes und die Deutlichkeit auf die einzelnen Theile desselben; beide Bestimmungen vereinigt machen selbst in der sinnlichen Erkenntnis das aus, was oben mit dem Namen der Objectivität bezeichnet worden ist. Wenn nun diese Merkmale, welche schon das sinnliche Erkennen hat, auf geistige Gegenstände und allgemeine Objecte übertragen und so das Wort: Erkenntnis zu einer Epoche machenden psychologischen Kategorie erhoben wurde, so liegt dem die Voraussetzung zu Grunde, daß auch die „allgemeinen Objecte“ (die den sinnlichen Gegenständen inhärirenden Allgemeinbegriffe, namentlich Gattungsbegriffe, und die die Zeiterscheinungen beherrschenden allgemeinen Gesetze und Kräfte) ebensosehr zu der objectiven Natur der Gegenstände gehören, wie rein sinnliche Eigenschaften. Diese Voraussetzung zu beweisen, ist nicht unseres Orts, sondern Sache der Philosophie. Aber einige Beispiele mögen veranschaulichen, welchen Werth auch auf diesem Gebiete die Objectivität der Erkenntnis hat. Meine Auffassung würde keine Erkenntnis, sondern eine bloße Meinung sein, wenn ich einem bestimmten Baume, der vor mir steht, einen andern Gattungsbegriff beilegen wollte, als den der Pflanze, wenn ich ihn also z. B. als ein Thier oder als einen Stein bezeichnen wollte. Die Keplerschen Analogieen, nach denen die Planeten sich bewegen, sind zwar von Kepler gefunden, aber sie sind objective Gesetze und eben darum ist das Finden derselben einer der glänzendsten Acte der menschlichen Erkenntnis, während bloße Hypothesen das Subjective der menschlichen Meinung noch nicht ganz abgestreift haben. Die pädagogische Forderung aus dem Bisherigen: Das Erkenntnisstreben werde zum Suchen und Finden der Wahrheit! — ergiebt sich von selbst.

2) Von den verschiedenen Formen der Erkenntnis. Es ist seit Kant gebräuchlich, drei Grundformen der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich: die Anschauung, die Vorstellung und den Begriff. Kant setzt die Anschauung und den Begriff am bestimmtesten einander gegenüber, subsumirt aber beide unter den Begriff der Vorstellung, als Arten unter die nächst höhere Gattung, während Hegel in seiner Psychologie

Anschauung, Vorstellung und Begriff als Bestimmungen betrachtet, von denen die eine aus der anderen sich naturgemäß entwickelt. Nach Kant würde sich die Anschauung von dem Begriff in der Weise unterscheiden, daß die Anschauung die Erkenntnis des Individuellen, der Begriff aber die Erkenntnis des Allgemeinen ist. Diese Bestimmungen haben etwas durchaus scharfes und klares; sie sind daher im wesentlichen beibehalten worden und gelten auch noch in der heutigen Psychologie. Es braucht übrigens ein Individuum gar nicht mit einem Male mit den Sinnen zu übersehen zu sein, um eine Anschauung zu geben, ja es braucht überhaupt nicht sinnlich zu sein. Allerdings würden wir von solchen Dingen, die nur theilweise gesehen, aber nicht als Ganze übersehen werden können, keine Anschauungen gewinnen, wenn wir keine Einbildungskraft hätten, die die geschauten Theile zu einem in sich abgeschlossenen individuellen Ganzen zusammenfaßte. Die Einbildungskraft ist aber nicht nur die bewunderungswürdige Kraft der menschlichen Seele, mittelst welcher die im äußeren Raume wargenommenen Dinge als congruente Bilder im inneren Raume des Bewußtseins aufbewahrt werden, so daß sie zu jeder Zeit reproducirt werden können, sondern sie wirkt noch mehr, indem sie das von mehreren einzelnen Seiten beobachtete Individuelle zu einem in sich geschlossenen Gesammtbilde, welches alle Seiten wiedergiebt, zusammenfaßt. Hat nicht jeder ein Totalbild in sich von seiner Wohnstube, ja von seinem Wohnhause und vielen anderen Dingen, die er oft beobachtet hat? Und doch kann er die meisten von diesen Gegenständen mittelst der Sinne nicht mit einem Male übersehen, sondern nur einzelne Seiten und auch diese immer nur von einem einzigen Gesichtspuncte. Diese zusammenfassende und ergänzende Kraft der Einbildungskraft zeigt sich endlich erst recht in wunderbarer Lebendigkeit, wenn wir uns Anschauungen zum Bewußtsein bringen von individuellen Wesen, von denen wir gar keine sinnliche Warnehmung haben können. Wir können aus den Gedichten eines Dichters ein Bewußtsein gewinnen von dem individuellen Wesen, das in diesem Dichter wohnte und ihn von allen anderen Dichtern und Menschen unterschied, ein solches Bewußtsein ist auch eine Anschauung und das Höchste und Wünschenswertheste, wozu wir es in dem Verständnis eines anderen Menschen bringen können.

Die Anschauung bleibt also auch dann noch eine Anschauung, wenn wir unsere Sinne nicht mehr brauchen, sondern nur etwas rein innerliches uns zum Bewußtsein bringen. Aber dennoch wird niemand leugnen, daß ein großer Unterschied stattfindet zwischen einer Anschauung, die wir uns noch durch unsere Sinne vermitteln, und einer solchen, die wir ohne irgend eine sinnliche Vermittlung in unserem Geiste aufbewahren und zu jeder Zeit in unser Bewußtsein hereinrufen können. Man muß demzufolge äußere Anschauungen und innere Anschauungen unterscheiden. Dieser Unterschied ist manchen Psychologen so wichtig erschienen, daß sie die inneren oder verinnerten Anschauungen erst Vorstellungen nennen. Wie man aber auch die Bedeutung der Vorstellung fassen mag, darin werden alle Psychologen übereinstimmen, daß man zwei wesentlich verschiedene Arten von Vorstellungen unterscheiden muß, nämlich die Vorstellungen von Anschauungen und die Vorstellungen von Begriffen oder die Vorstellungen von etwas individuellem und die Vorstellungen von etwas allgemeinem. Und zwar sind die individuellen Vorstellungen Bilder und Töne, wenn sie aus dem inneren Raume des Bewußtseins wieder herausgesetzt und zu wirklichen Anschauungen verwandelt werden; die allgemeinen Vorstellungen aber sind in dem gleichen Fall Worte und die Sprache ist überhaupt die Welt der allgemeinen Vorstellungen. Man mache sich das klar, daß die Sprache stets etwas allgemeines bezeichnet, niemals etwas individuelles. Mancher sagt vielleicht, daß ja das Wort: Individuum selbst schon eine Bezeichnung des Individuellen ist; aber in der That verhält sich die Sache nicht so, sondern das Wort Individuum bezeichnet das allen Individuen Gemeinsame, dasjenige, was das Individuum zum Individuum macht, aber nicht ein „dieses da" nach der Bezeichnung des Aristoteles. Auch wenn ich sage: ich, so bezeichne ich mit diesem Worte kein Individuum im strengen Sinne des Wortes; denn jeder Mensch ist ein Ich. Wenn daher ein Unbekannter bei Nacht auf die Frage: Wer da? wer draußen? antwortet: „ich", so sagt er eben damit nur das Allgemeine, was man vorher weiß, daß er ein Ich ist, aber nicht das jetzt Gefragte, welches Ich er ist. Höchstens die Eigennamen bezeichnen ein bestimmtes Individuum, aber sie eben gehören nicht

zur Sprache als solcher, sondern sind für diese sinnlose Laute. Die Sprache als solche ist stets nur die Bezeichnung von dem Allgemeinen oder von Begriffen. Und da die Thätigkeit der Begriffsbildung, also die Thätigkeit des Allgemeinen Denken heißt, so decken sich Denken und Sprechen, Begriff und Wort. Ohne Denken kein Sprechen, sondern nur Laute: ohne Sprechen kein Denken, sondern nur einzelne Vorstellungen! Aber andererseits decken sich Gedanke und Sprache, Begriff und Wort wieder nicht; denn nach zwei Seiten greift der Begriff über das Wort hinaus. Einmal durch das Merkmal der Objectivität, sodann durch das der Klarheit und Deutlichkeit.

Die Objectivität der Begriffe würde man schon daraus schließen können, daß so verschiedene Sprachen existiren, während doch die verschiedenen Völker sich gegenseitig verstehen und daher trotz der Verschiedenheit der Worte doch dieselben Gedanken haben. Aber die Objectivität der Begriffe erkennen wir auch aus dem sinnlichen und geistigen Universum, wo sie wirksam sind und wenn sie auch kein Mensch mit Worten bezeichnen möchte. Und obgleich wir hier über die Grenze der Erkenntnistheorie hinausgreifen, berühren wir doch billig eine Frage, deren Lösung eben für die Erkenntnistheorie selbst von grundlegender Bedeutung ist. Es ist die bei den Scholastikern des Mittelalters Jahrhunderte lang fortgeführte Streitfrage zwischen dem Nominalismus und Realismus, von denen jener die allgemeinen Begriffe nur für Abstracta, dieser aber für die schöpferischen Wesenheiten der Dinge selbst hielt, so daß die Nominalisten dieselben „nach dem Ding“ und die Realisten „vor dem Ding“ setzten. Wir bemerken hier nur, daß jede dieser Parteien die eine Hälfte der Wahrheit aussprach, die erst mit der anderen Hälfte zusammen die volle Wahrheit ausmacht. Denn es ist auf der einen Seite nicht zu leugnen, daß man in der Wirklichkeit keine allgemeinen Begriffe beobachtet, z. B. niemals den Begriff Thier, sondern immer nur ein individuelles Thier. Also nur in den Individuen existiren die allgemeinen Begriffe. Aber das Gegentheil ist eben so richtig: nur in allgemeinen Begriffen existiren die Individuen. Hätte ich z. B. kein Selbstbewußtsein, so würde ich aufhören, als Mensch zu existiren; aber Selbstbewußtsein ist ein allgemeiner Begriff. Will man ferner zwei Individuen von einander unterscheiden, z. B. zwei Menschen, oder einen Menschen und ein Thier, so liegt das Unterscheidende wieder nicht im Individuumsein, — dies ist vielmehr eben das Gemeinsame; denn ein Mensch ist Individuum so gut wie der andere, und ein Thier so gut wie ein Mensch; sondern das Unterscheidende liegt in den Eigenschaften, z. B. ein Mensch ist gut, der andere böse — oder der Mensch ist vernünftig, das Thier nicht —; aber Eigenschaften sind allgemeine Bestimmungen. Schlußresultat: die Begriffe sind ebenso objectiv, wie die Individuen, aber Individuen werden angeschaut und Begriffe werden gedacht. Wie sich das Bisherige über die Objectivität der Begriffe und nicht minder das jetzt Folgende über die Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe mit dem oben unter 1) über Objectivität, Klarheit und Deutlichkeit allgemein Gesagten ergänzend berührt, wird den Lesern nicht entgehen.

Wenn wir auch ein Wort für einen Begriff haben und dieses Wort auch immer in dem Sinne gebrauchen, den der Sprachgeist ihm aufgeprägt hat, so haben wir doch den Begriff, der darin liegt, nicht immer gleich klar und deutlich erkannt und in diesem mehr oder weniger deutlichen Bewußtsein, den man von den Begriffen hat, besteht der Unterschied zwischen dem Denken und dem Sprechen. Jeder kennt das Wort Kreis und braucht es auch im Gespräch richtig, aber erst der Mathematiker hat einen klaren und deutlichen Begriff von diesem Worte, einen klaren Begriff dadurch, daß er den Kreis unter seinen höheren Gattungsbegriff bringt (den der krummlinigen Figur) und dann die Eigenschaft findet, die den Kreis von den andern Arten der krummlinigen Figuren unterscheidet (daß alle Puncte des Umkreises von dem Mittelpuncte gleiche Entfernung haben), einen deutlichen Begriff endlich dadurch, daß er aus der Grundeigenschaft des Kreises dessen weitere Eigenschaften ableitet. Die scharfe Umgrenzung eines Begriffs gegen andere Begriffe derselben Gattung giebt dem Begriffe Klarheit; dagegen geben die Bestimmungen, die für den eigenen Umfang des Begriffs daraus abgeleitet werden, ihm Deutlichkeit. Erst klare und deutliche Begriffe nennt man in Wahrheit Begriffe, während bloße Worte erst Zeichen von Begriffen sind,

von denen das Bewußtsein noch mehr oder weniger dunkel ist. So viel über das Verhältnis von Begriff und Wort.

Die Begriffe selbst sind das Resultat von Urtheilen und Schlüssen. Denn da der Begriff das in vielen Einzelwesen lebendige Allgemeine ist, so enthält er in sich die Beziehung des Einzelnen auf das Allgemeine. Die Beziehung aber des Einzelnen auf das Allgemeine ist das Urtheil. Wenn ich z. B. sage: diese Handlung ist gut, so ist damit ein Urtheil ausgesprochen; denn eine bestimmte Handlung ist unter die allgemeine Kategorie des Guten subsumirt worden. Jedes isolirt hingestellte Urtheil hat aber, so wahr es auch sein mag, immer noch den Schein einer bloßen subjectiven Behauptung, welcher mit gleichem Recht eine andere Behauptung gegenübergestellt werden kann. Daher gilt es, dem Urtheil auch jenen Schein zu benehmen und dieses geschieht durch den Schluß. Das Schließen ist ein solches Urtheilen, welches den Grund seiner Wahrheit in sich selbst trägt, indem es von etwas absolut gewißem und wahrem ausgeht und daraus eine nothwendige Folgerung ableitet. Der Schluß spricht also nicht bloß die Wahrheit aus, sondern rechtfertigt sie auch als solche. Erst durch den Schluß kommt in die Erkenntnis Methode, d. h. sie wird ein von der menschlichen Meinung, Willkür und Eitelkeit unabhängiges Verfahren, durch welches sich der Mensch der Wahrheit und der Wirklichkeit bemächtigt.

3) Von den Erkenntnismethoden. Man pflegt zwei Methoden der Erkenntnis zu unterscheiden, nämlich die analytische und die synthetische. Um ihren Unterschied zu bezeichnen, heben wir aus den bisherigen Betrachtungen das Resultat hervor, daß alle Erkenntnis zwischen den beiden Extremen des Einzelnen und des Allgemeinen sich bewegt und beide Extreme mit einander vermittelt. Der Ausgangspunct in dem Erkenntnisprocesse kann ebendaher ein doppelter sein; entweder wird von dem Einzelnen ausgegangen und durch Vergleichung das Allgemeine gefunden; oder es wird von dem Allgemeinen ausgegangen und aus ihm das Besondere und Einzelne abgeleitet. Die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen ist die analytische Erkenntnismethode; dagegen die Ableitung des Besonderen und Einzelnen aus dem Allgemeinen die synthetische Methode. Wenn der Naturforscher z. B. die elektrischen Erscheinungen genau beobachtet, sie mit einander vergleicht und die in ihnen liegenden allgemeinen Gesetze hervorhebt, so hat er im wesentlichen die analytische Erkenntnismethode in Anwendung gebracht. Wenn dagegen der Geometer von bestimmten sich von selbst verstehenden Grundsätzen und von allgemeinen Definitionen aus bestimmte Lehrsätze beweist, die von den geometrischen Figuren gelten, so hat er im wesentlichen ein synthetisches Verfahren beobachtet. Man sieht aus dem Gesagten, daß die analytische Methode sich in ihrem Verfahren des Inductionsschlusses bedient, die synthetische Methode dagegen des Deductionsschlusses. Der Inductionsschluß besteht nämlich darin, daß man irgend ein Allgemeines an allen oder doch wenigstens an sehr vielen Individuen derselben Gattung als Prädicat beobachtet und daraus schließt, daß dieses Allgemeine auch ein Prädicat der ganzen Gattung sei. Der Deductionsschluß dagegen besteht darin, daß man irgend ein Allgemeines, welches für eine ganze Gattung von Individuen gilt, auch auf das einzelne Individuum überträgt. Das Kepler'sche Gesetz, daß die Planetenbahnen Ellipsen sind, ist im wesentlichen durch den Inductionsschluß gefunden. Kepler verglich die Bahnen der zu seiner Zeit bekannten Planeten und fand in jeder einzelnen die Figur der Ellipse; er schloß daraus, daß die Ellipsenbahn zur Natur der Planeten überhaupt gehören müße. Also:

1) Obersatz: Mercur bis Saturn bewegen sich in Ellipsenbahn;
2) Untersatz: Mercur bis Saturn sind aber Planeten;
3) Schlußsatz: Daher beschreiben alle Planeten eine elliptische Bahn.

Setzt man nun dieses durch eine freilich unvollkommene Induction gefundene Gesetz als eine allgemeine Wahrheit voraus, so leitet man aus demselben wieder Deductionsschlüsse ab und die Astronomen haben auf jeden neuentdeckten Planeten in der That durch Deduction dieses Gesetz übertragen. Als Uranus entdeckt wurde, so schloß man nach dem Deductionsverfahren so:

1) Alle Planeten bewegen sich in Ellipsen; 2) Uranus ist aber ein Planet; also 3) bewegt sich Uranus in einer Ellipse.

Der gewöhnliche Inductionsschluß erscheint insoferne als unvollkommen, als er nur aus einer großen Zahl von einzelnen Fällen abgeleitet ist, während er doch, um allgemeine Gültigkeit zu haben, aus allen einzelnen Fällen abgeleitet werden müßte. Schon aus diesem Grunde bedarf der Inductionsbeweis des Deductionsbeweises als seiner Probe und Controle. Das als wahr vorausgesetzte Gesetz wird auf jeden neuen Fall des Deductionsschlusses angewandt, und die Beobachtung lehrt, ob es auch für diesen Fall gültig ist. Aber wir müßen noch weiter gehen und dürfen geradezu behaupten, daß es auch kein Deductionsverfahren giebt, welches nicht Schritt für Schritt eine Induction voraussetzte, und ebensowenig auch ein Deductionsverfahren, welches nicht fort und fort der Induction bedürfte. Beide Erkenntnismethoden müßen stets gleichzeitig geübt werden, wenn auch die eine den Ausgangspunct und den Grundcharakter angiebt, oder mit anderen Worten: es giebt nur eine gründliche Erkenntnismethode, welche die Analysis und die Synthesis oder die Induction und die Deduction zu ihren Momenten hat.

Wenn zuerst behauptet wird, daß es kein rein synthetisches Erkennen giebt, ohne daß dabei gleichzeitig das analytische in Anwendung käme, so könnte als Gegeninstanz vorerst die Euklidische Geometrie angeführt werden. Giebt es irgend ein Gebiet, in welchem die synthetische Erkenntnismethode mit einer gewißen Einseitigkeit geübt wird, so ist es dieses. Man würde sich aber sehr täuschen, wenn man annehmen wollte, ein geometrischer Beweis lasse sich ohne alle Induction führen. Denn nehmen wir den ersten Beweis vor und betrachten ihn näher, so finden wir, daß er zwar sonst durch allgemeine Betrachtungen geführt wird, aber zunächst doch an einer einzelnen Figur. Man setzt dann hinzu, daß sich der Satz für jede andere Figur ganz ebenso beweisen lasse und hierin liegt eine die Deduction ergänzende Induction angedeutet. Von dem Geübteren wird diese Induction, die er überfliegt, etwas übersehen. Beim Unterrichte aber ist es durchaus erforderlich, daß sie in den Vordergrund gestellt wird, wenn der Schüler wirklich eine lebendige Einsicht von der Geometrie erhalten soll. Gute mathematische Lehrer begnügen sich daher auch keineswegs damit, daß sie den Beweis bloß für eine einzige Figur führen, sondern sie wiederholen ihn an anderen verschiedenen Figuren, d. h. sie beobachten das Inductionsverfahren. Und für den Anfänger liegt der eigentliche Nerv des Beweises gerade darin, daß er in den verschiedenen Beispielen das Gleiche bewährt findet. — Ist ferner das Verfahren der systematischen Philosophie in der That im wesentlichen apriorisch und also ein Deductionsverfahren, so kann doch auch der Philosoph der Induction nimmermehr entbehren. Zuvörderst ist er erst durch eine reiche Erfahrung dazu gekommen, ein einfaches Princip sich zum Bewußtsein zu bringen und dasselbe als die Fülle aller Wahrheit zu wissen. Aber die Induction fällt so nicht bloß in die Vergangenheit des Philosophen, sondern das philosophische Denken selbst wird stets durch die Induction getragen. Denn Begriffe sind in ihrer Wahrheit keine bloßen Abstracta, sondern das lebendige Allgemeine, welche das Einzelne beseelt; jeder prägnante Begriff ist gleichsam die Sonne eines Planetensystems und beherrscht, bestimmt und belebt alles Einzelne in diesem Kreise und in dieser seiner Fülle muß er in dem Bewußtsein des Philosophen gegenwärtig sein, wenn sein Philosophiren lebendig und Leben erweckend sein soll. So ruht zuletzt alle Deduction auf Induction.

Man könnte dagegen vielleicht meinen, daß die Induction der Deduction entbehren könne und möchte wohl zum Beweis dafür auf die Naturwissenschaften hinweisen, die durch die Beobachtung und die Erfahrung, also durch die Inductionsmethode zu so großen Resultaten gekommen sind. Betrachten wir aber nur die Sache näher! Um die Gesetze in den Erscheinungen, überhaupt das Allgemeine in der Fülle der Einzelnheiten zu finden, muß der Mensch den Sinn für das Allgemeine, das Bewußtsein allgemeiner Principien schon mit an die Erscheinungen heranbringen. Denken wir uns einen Naturforscher, so geht er in der That keineswegs voraussetzungslos an die Erscheinungen heran, sondern vor allem hat er den Gedanken der Gesetzmäßigkeit und Zweckmäßigkeit der Natur, den er als das an und für sich Gewiße festhält und er thut in seiner Forschung nichts anderes, als daß er diesen allgemeinen Gedanken für einen bestimmten Kreis von Erscheinungen individualisirt.

Dazu kommen die allgemeinen Denkgesetze und die Fülle von Begriffen und Ideen, die in der Sprache liegen, wenn er sich die Erscheinungen überdenkt und bespricht. In dem allem liegt eine Deduction des Besonderen aus dem Allgemeinen. Und gesetzt den Fall, daß dem Naturforscher durch Beobachtung einer Anzahl von Erscheinungen ein Gesetz aufgegangen ist, ist es denn anfangs mehr als eine Hypothese, deren objective Wahrheit sich erst durch Prüfung herausstellen muß? Diese Prüfung eines vorläufig angenommenen Gesetzes durch seine Anwendung auf andere Erscheinungen geschieht aber durch den Deductionsschluß. Ich schließe nämlich z. B. für das von Galilei gefundene Fallgesetz etwa so: 1) Obersatz: Wenn Körper fallen, so verhalten sich die Fallräume wie die Quadrate der Fallzeiten; 2) Untersatz: Ich habe aber einen Körper 3 Secunden und einen anderen 4 Secunden fallen lassen; 3) Schlußsatz: Die Fallräume müßen sich wie 9 zu 16 verhalten. Findet sich dieses durch die Beobachtung bestätigt, so ist es eine neue Bewährung des Gesetzes. Je öfter ich so das Gesetz bewährt finde, desto gewißer wird es mir; vollkommen befriedigt würde ich aber erst dann mich fühlen, wenn der Inductionsbeweis für das Gesetz in einen reinen Deductionsbeweis sich verwandelte, also wenn ich in dem obigen Falle aus der Natur der schweren Materie herleiten könnte, daß sie nur nach dem erwähnten Gesetze fallen könnte.

Diese Bemerkungen über die untrennbare Verbindung der synthetischen und analytischen Methode finden nun besonders in dem Unterrichte ihre Anwendung. Ein fruchtbarer Unterricht charakterisirt sich besonders dadurch, daß in demselben die synthetische und die analytische Methode gleichmäßig geübt werden, ja daß beide sich schließlich als lebendige Momente zu einer einzigen Methode zusammenschließen, die man als die Methode der Entwicklung oder als die genetische Methode bezeichnet hat. Und wenn auch in dem einen Unterrichtszweige vorwiegend die eine Methode in Anwendung kommt, so wird doch die andere immer ergänzend zur Seite gehen oder nachfolgen müßen, wenn der Erkenntnis volles Genüge geschehen soll. So ist der grammatische Unterricht vorzugsweise analytisch, doch ist das synthetische Element ergänzend hinzuzufügen. Gesetzt es handelte sich um gewiße Regeln des deutschen Satzbaues, so wird der erste Schritt aus einer Induction bestehen, indem die Regel aus einer Reihe zweckmäßig gewählter Beispiele abstrahirt wird; der zweite Schritt darin, daß der Schüler veranlaßt wird, selbst Beispiele zu der Regel zu machen oder zu suchen und so von dem Allgemeinen wieder zum Einzelnen herabzusteigen. Aehnliche Bemerkungen ließen sich über alle anderen Unterrichtsgegenstände machen; doch vgl. den Artikel „Methode."

4) Arten des Erkenntnisvermögens. Mit dem Begriff und den verschiedenen Formen der Erkenntnis sind denn nun auch die verschiedenen Arten, sowie der Begriff des Erkenntnisvermögens gegeben. Das Erkenntnisvermögen ist die dem Menschen inwohnende Fähigkeit zu erkennen. Diese Fähigkeit gehört wesentlich zur Natur des Menschen. Es treten zwar die verschiedenen Erkenntnisvermögen erst durch die verschiedenen Formen der Erkenntnisthätigkeit in die Erscheinung und werden durch das fortgesetzte Erkennen bestimmt, entwickelt und gekräftigt; aber das Erkenntnisvermögen selbst nebst seinen Formen ist eine Urgabe des Menschen, ein specifisches Merkmal seines Begriffs, gleich dem Willen. Wie in dem Samenkorn die reale Möglichkeit der vegetativen Gestaltung und Entwicklung gleich von Haus aus liegt, so liegt in der menschlichen Seele, sobald sie durch ein schöpferisches Wort in die irdische Existenz eintritt, die reale Möglichkeit der Erkenntnis, d. h. das Erkenntnisvermögen. Wie aber das Samenkorn mit den äußeren Naturprocessen in Verbindung treten muß, wenn die reale Möglichkeit in ihm zur wirklichen Erscheinung kommen soll, so muß auch die menschliche Seele in ein reales Verhältnis zur objectiven Welt treten, wenn das Erkenntnisvermögen zu einer wirklichen Erkenntnisthätigkeit werden soll. Und wie das Samenkorn entweder ganz unentwickelt bleiben oder doch nur kümmerlich sich entwickeln kann, wenn ihm nicht der rechte Grad der Wärme und der Nässe u. s. w. geboten wird, so kann auch das Erkenntnisvermögen mehr oder weniger unentwickelt bleiben, wenn ihm nicht die nöthigen Stoffe oder diese nicht in der zweckmäßigen Form und in dem normalen

Maße zur Verarbeitung dargeboten werden. Es ist daher die heilige Pflicht der Erziehung und des Unterrichts, jeden noch unentwickelten Menschen so zu behandeln, daß das in ihm schlummernde Erkenntnisvermögen erwacht, normal sich entwickelt und die Fülle und Klarheit erlangt, zu der er von Natur bestimmt ist. — Wenn nun auch die Erkenntnisfähigkeiten nach Grad und Richtung bei verschiedenen sehr verschieden sind, so trägt doch das Erkenntnisvermögen eines jeden den Charakter des Unendlichen nicht bloß insofern, als die Fülle dessen, was durch das Erkenntnisvermögen bleibend angeeignet werden kann, schlechterdings keine Grenzen hat, sondern besonders auch insofern, als jeder sich zur Erkenntnis des Unendlichen aufschwingen und seiner Welterkenntnis die Gotteserkenntnis als ewiges Siegel aufprägen kann. Der Lehrer kann daher von dem Erkenntnisvermögen des Schülers im allgemeinen nicht groß genug denken. Jeder Mensch trägt einen himmlischen Schatz in seiner Seele und es ist nun die heilige Aufgabe der Bildung, diesen Schatz zu heben. Aber, wie gesagt, jeder hat auch hinsichtlich der Erkenntnis sein eigenthümliches Charisma empfangen und es ist daher die Pflicht des Erziehers, namentlich dieses zu ahnen und zu erkennen und zur Ausbildung desselben die zweckmäßigen Veranstaltungen zu treffen.

Was nun die besonderen Formen des Erkenntnisvermögens betrifft, so unterscheiden wir im allgemeinen die productiven Thätigkeiten (Auffassungskraft) von der reproductiven Thätigkeit, der Gedächtniskraft. Wir sprechen zuerst von dem Gedächtnis — nur das Allgemeinste (vgl. den Artikel). Jeder, der sich selbst beobachtet, wird finden, daß er sich, wenn er erkennend sich verhält, immer nur auf ein Object richtet. Welches Object dazu auserwählt wird, darüber hat in dem freien Menschen der Wille zu entscheiden. Nur in leidenschaftlichen Zuständen ist der Mensch ein Sclave gewißer Objecte, die sich ohne seinen Willen, ja gegen seinen Willen in sein Bewußtsein eindrängen; darum aber hindern sie eine fruchtbare Erkenntnisthätigkeit. Zu einer solchen wird erfordert, daß sich das Ich ganz in ein bestimmtes Object versenke und die Willenskraft habe, alle anderen Objecte gleichsam in das Reich der Bewußtlosigkeit zu verweisen. Jedes Object, in welches der Geist einmal seine ganze Energie hineingelegt hat, bleibt demselben so gewiß, als er selbst forteristirt. Die innere Vorstellungswelt, die das Resultat ist von allen diesen successiven Erkenntnisacten, ist gleichsam der geistige Leib der Seele, in welchem sie sich eine bestimmte Gestalt gegeben hat. Alles, was ich mit voller Seele gelernt, erfahren, beobachtet, gedacht und empfunden habe, existirt fort in mir, meistentheils zwar versenkt in die Nacht der Bewußtlosigkeit, aber doch so lebendig, daß ich es zu jeder Zeit in das Licht des Bewußtseins zurückrufen und damit operiren kann. Diese Thätigkeit des Geistes aber ist das Gedächtnis im weitesten Sinne des Worts. Durch das Gedächtnis wird also die Vergangenheit des Menschen stets lebendig gegenwärtig erhalten und dadurch eine ununterbrochene Entwicklung der menschlichen Seele möglich gemacht. Wer könnte z. B. fruchtbare Gedanken fassen und entwickeln, wenn ihm nicht wenigstens die reiche Welt seiner Muttersprache so zu Gebote stände, daß jedes Wort, jedes Bild und jede Wendung derselben durch die Kraft des Gedächtnisses mit reißender Geschwindigkeit herbeigeholt würden, sobald sie gebraucht werden? Ein sicheres Gedächtnis ist die Vorbedingung des Denkens und jeder anderen productiven Thätigkeit.

Was nun aber zweitens die productiven Geistesthätigkeiten betrifft, so unterscheiden sie sich zunächst in Einbildungskraft und Denkkraft. Der Unterschied beider besteht darin, daß die Einbildungskraft Anschauungen, die Denkkraft Begriffe zum Eigenthum des Bewußtseins macht; d. h. die Einbildungskraft ist die Kraft des Geistes, mittelst deren er sich des Einzelnen bemächtigt; die Denkkraft dagegen die Kraft, mittelst deren er das Allgemeine für sich erfaßt. Aber wie in der Natur und in dem Geistesleben das Einzelne mit dem Allgemeinen untrennbar verbunden ist, so läßt sich auch die Einbildungskraft nicht von der Denkkraft trennen, wenn auch in bestimmten Momenten des menschlichen Daseins oder in bestimmten Personen immer nur die eine dieser Kräfte herrscht und die andere ihr dient. Niemand wird daran zweifeln, daß in dem Dichter vorzugsweise die Einbildungskraft rege ist und

in dem Philosophen die Denkkraft; aber was wäre das für ein Dichter, der seine Einbildungskraft nicht stets durch das klarste Denken unterstützte, und was wäre das für ein Philosoph, der sich nicht der Fülle der Einzelnheiten bewußt wäre, von denen seine allgemeinen Gedanken die herrschenden Principien sind?

Man unterscheidet ferner die Einbildungskraft im engeren Sinne von der Phantasie. Dieser Unterschied ist noch neu, obschon wesentlich; Schiller nannte die Phantasie noch die productive Einbildungskraft. Die Einbildungskraft und die Phantasie unterscheiden sich aber dadurch, daß die Einbildungskraft das gegebene Individuelle in den Geist aufnimmt, gleichviel ob es ein Ausdruck einer Idee ist oder nicht; dagegen gilt der Phantasie das Individuelle und die Anschauung nur insofern, als es der Ausdruck einer Idee ist oder als sich darin ein Ewiges und Allgemeines individualisirt. Gewöhnlich bildet deshalb die Phantasie das gegebene Wirkliche bedeutend um, um es zu einem lebendigen Träger der Ideen zu machen. Denn die Wirklichkeit ist in der Regel eine verkümmerte Gestalt von der Wahrheit; aber die Tendenz nach der vollendeten, der Idee gleichen, Gestalt ist auch in der verkümmerten Wirklichkeit vorhanden; und die Phantasie schaut auch in dem Unvollendeten das Vollkommene, wozu es seiner Natur nach bestimmt ist, und dieses Vollkommene, worin sich die Idee gleichsam verleiblicht hat, ist ein Gebilde der Phantasie. Man sagt mit Recht, daß die Phantasie Ideale schafft, aber unter den Idealen versteht man die Höhepuncte des Daseins, wo die Wirklichkeit ihre Idee erreicht und als ein Aequivalent der Idee gelten kann. Allein die Phantasie kann sogar ganz neue Bilder, Zeichen und Anschauungen schaffen, wenn sich in ihnen nur das Allgemeine, Wahre und Wesentliche einen individuellen Ausdruck gegeben hat. So ist die ganze Sprache ein Ausdruck der Volksphantasie. So sind die Melodieen des Tonkünstlers von der Phantasie neu geschaffen und so schafft auch ein Dichter durch seine Phantasie neue Personen und neue Handlungen; aber diese Gebilde müßen Ideen individualisiren, die bleibenden Werth und ewige Realität haben, sonst wird die Phantasiethätigkeit zur Phantasterei und subjectiven Willkür und verliert damit den objectiven Charakter, der ein wesentliches Merkmal des Erkenntnisvermögens bildet.

Zuletzt haben wir noch über die Unterschiede der eigentlichen Denkkraft oder des Verstandes im weiteren Sinne des Wortes einige Bemerkungen zu machen. Alles Denken ist ein Urtheilen. Aber im Urtheilen liegen zwei Momente, nämlich das Unterscheiden und die Vereinigung des Unterschiedenen. Die Unterscheidungskraft, die im Denken und Urtheilen hervortritt, bezeichnet man auch mit dem Worte des Verstandes im engeren Sinne und die Kraft, die Unterschiede und Gegensätze zu einigen, nennt man die Vernunft. Den Unterschied zwischen Verstand und Vernunft hat zuerst Kant bestimmt und Hegel aufgenommen und durchgeführt, während früherhin beide Ausdrücke so ziemlich gleichbedeutend gebraucht wurden. Indem der Verstand unterscheidet und auseinanderhält, faßt er das Unterschiedene desto schärfer und behält es desto unverrückter im Auge und giebt der Erkenntnis hierdurch Festigkeit, Bestimmtheit und Klarheit. Lessings Auffassung ist ein hohes Muster von Verstand; jeder Punct in seiner Darstellung tritt so unendlich lichtvoll hervor, daß man schlechterdings immer weiß, wo man steht und wovon die Rede ist und nicht das eine mit dem anderen verwechselt. Auch in den mathematischen Darstellungen prävalirt der Verstand und durch ein sorgfältiges Studium namentlich der Geometrie lernt man verständig denken und reden.

Aber der Verstand kann dann einseitig werden und von der Wahrheit abführen, wenn er sich von der Vernunft isolirt. In diesem Falle verliert er das einigende Band, das die Unterschiede aufhebt und auf ein einfaches Allgemeines zurückführt. Die lebendige Einheit der Unterschiede zu finden und darzustellen — das ist die Aufgabe der Vernunft. Sie begreift z. B. die einfache Seele in der Vielheit des leiblichen Organismus. Sie macht alle besonderen Sphären des Daseins, die dem Verstande als solchem Ganze für sich waren, zu Gliedern eines höheren Ganzen. Sie ruht und rastet nicht eher, als bis sie zu dem letzten einfachen Grunde, der alle Dinge und sich selbst begründet, also bis zur Idee der Gottheit durchgebrungen ist. Die Vernunft kann daher als das Vermögen des Unendlichen oder als das Vermögen

der Ideen bezeichnet werden; und sie verhilft der Erkenntnis durch Aufhebung der Gegensätze zu höherer Einheit, Tiefe und Wahrheit.

Erkenntnisweisen, s. Erkenntnisvermögen.

Ermunterung, s. Aufmunterung.

Erneuerung, s. Taufgnade.

Ernst, s. Erzieher.

Errichtung und Erhaltung der Schulen. So weit wir die Geschichte überblicken können, ist allenthalben das freie, private Schulwesen älter als das geordnete, von größeren Gemeinschaften nach festen Principien geleitete. Es scheint sogar, wenn man an die Prophetenschulen der alten Hebräer, die Katechetenschule zu Alexandria und die Klosterschulen des frühesten Mittelalters denkt, als ob Schulen für Erwachsene früher aufzutreten pflegten, als Schulen für Kinder. Letztere betreffend ist es natürlich, daß an die Künste der Schrift sich das erste allgemeinere Schulwesen anlehnen mußte, da mit der allgemeineren Verbreitung dieser Künste zugleich das Leben umgestaltet, die Verhältnisse des Verkehrs vermannigfacht, der Werth der Zeit erhöht, der Raum für harmloses Kindertreiben verengt wurde. Diese Verhältnisse zeigt das Städteleben des späteren Mittelalters wie das alte Rom und Athen. Bei der Regsamkeit des öffentlichen Lebens ergiebt sich in diesen Perioden fast von selbst die Aufsicht des Staates über das Schulwesen und damit bereits ein Uebergang zu der Errichtung von Schulen durch den Staat oder die Gemeinde. Der fernere Schritt, daß der Staat versucht, sich des ganzen Schulwesens zu bemächtigen, gehört wesentlich der neuesten Zeit an.

In Athen wurden auf öffentliche Kosten gebaut und unterhalten nur die Gymnasien und Palästren (jene für Erwachsene, diese für Knaben), Gebäude für Leibesübungen mit der allgemeinen Tendenz auf physische, ästhetische und sittliche Elementarbildung des Bürgers; dagegen waren die Schulen der Grammatisten Privatanstalten, in denen jeder für den Unterricht im Lesen und Schreiben selbst bezahlte, wie viel? wissen wir nicht. In ein neues Stadium trat das Schulwesen in Rom. Durch das Zurücktreten der Gymnastik und Musik fanden die Schulen der Literatoren (Grammatisten, Elementarlehrer) Raum und traten trotz ihrer Jämmerlichkeit mehr in den Vordergrund des Erziehungswesens. Sie waren Privatanstalten für Vermögende; die Lehrer lebten und unterrichteten in Dachstuben. Gegen Ende der Republik hob sich mehr und mehr das höhere Schulwesen; aber alle Schulen waren lange Zeit reine Privatanstalten. Doch hat sich der Staat wenigstens um die errichteten Schulen bekümmert und ein Aufsichtsrecht in Anspruch genommen. Warum er sich nicht veranlaßt fand, Schulen in durchgreifender Weise zu errichten, erklärt sich aus dem einfachen Umstande, daß die verhältnismäßig geringe Zahl der herrschenden Familien in ihrem überschwenglichen Reichthum genug anderweitige Bildungsmittel besaß, und daß vor dem Auftreten des Christenthums kein Mensch sich bewogen fand, zu den gedrückten Schichten des Volkes in ein anderes Verhältnis als in das des bevorzugten Herrschers zu treten.

Wie das Christenthum für die Pädagogik überhaupt Epoche machte, so auch insbesondere für die Puncte, welche uns hier beschäftigen. Nicht daß es das Princip einer allgemeinen Errichtung von Schulen sofort äußerlich ins Leben rief; vielmehr pflanzte es innerlich das langsam, aber unaufhaltsam fortwirkende Princip und Bedürfnis eines ganz neuen Schulwesens, eines solchen, das einen bestimmten Lebensinhalt hat und sich mit der Familie in die Aufgabe der eigentlichen Erziehung theilt. Vorgebildet war dasselbe in dem Katechumenat des apostolischen Zeitalters. Allein nicht nur gieng dieses zunächst nur Erwachsene an, sondern es verschwand auch wieder, bevor eine dauerhafte Ausdehnung desselben auf die christliche Jugend eintrat, und seitdem kannte die Kirche bis in die neueste Zeit hinein nur unvollkommene Versuche, ein solches Schulwesen wahrhaft allgemein durchzuführen, während die uralte Art der rein weltlichen, speciellen Lebensbedürfnissen dienenden Schulen sich stets aufs neue wieder geltend machte.

Warum weder im Abendlande noch auch im Morgenlande anfangs die Kirche ein Schulwesen organisirte, zeigt Palmer, Päd. 2. Aufl. S. 12 ff. u. S. 415. Namentlich waren ursprünglich die Klöster nichts weniger als Bildungsanstalten; es gab bei den

Klöstern Schulen, sogar sehr berühmte Schulen, wie die zu Fulda; allein sie bildeten nur einen Theil der Geistlichkeit heran und erzielten im günstigsten Falle tüchtige Computisten, d. h. Männer, welche im Stande waren, den kirchlichen Calender in Ordnung zu bringen. — Der Mann, welcher zuerst den Gedanken faßte, Schulen als allgemeine Bildungsstätten für das Volk zu schaffen, war Karl der Große (s. d. Art.). Dieser Gedanke eines christlichen Herrschers bildet den hellsten Gegensatz gegen das Verfahren heidnischer Monarchen, die ihren Hof mit dem Glanz raffinirter Cultur umgaben, ohne sich um das Volk zu kümmern. Es ist damit ein Princip gegeben, das erst die neueste Zeit zu verwirklichen begonnen hat. Zwei Puncte sind in dem Verfahren Karls des Großen besonders hervorzuheben: einmal, daß er den Versuch macht, die Errichtung und Erhaltung der Schulen, die bisher in freier Weise hie und da bei Bisthümern und Klöstern bestanden hatten, von oben herab zu organisiren; sodann, daß in seinen Anordnungen zum ersten Mal die weltliche Gewalt die Initiative ergreift und durch Vermittlung der geistlichen gemeinsame Zwecke zu erreichen sucht: denn die Ausbreitung und Vertiefung des Christenthums, die Karl besonders durch die Schulen fördern wollte, war ihm ebenso sehr politischer als religiöser Zweck. Ein durchaus neues Moment in der Errichtung und Erhaltung der Schulen brachte nach langem Stillstand das spätere Mittelalter zur Geltung: die Thätigkeit der städtischen Magistrate.

Die Stadtschulen des Mittelalters entsprangen unmittelbar aus dem Bedürfnisse des täglichen Lebens. Seit das Städtewesen sich entwickelt hatte, mußte hier natürlich die Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen einen hohen Werth erreichen, während andrerseits unter der Masse der Kleriker und Studenten Lehrkräfte reichlich sich darboten. So war durch Nachfrage und Angebot der Markt gegeben, den die Bürgerschulen bildeten. Hier handelte es sich weder darum, eine Generation planmäßig auf eine höhere Stufe zu heben, noch um Ausbreitung christlicher Erkenntnis, noch um Ergänzungsanstalten der Familienzucht: Lesen, Schreiben, Rechnen, und mit Rücksicht auf die Bekleidung städtischer Aemter die Anfangsgründe des Latein waren die Gegenstände, um deren willen die Schulen hauptsächlich errichtet wurden. Die Errichtung aller dieser Schulen war eine ganz freie, wo sie nicht durch bestehende Rechte Dritter eingeschränkt wurde; allein letzteres war an den meisten und bedeutendsten Orten der Fall. Außer den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen war mit der Zeit fast bei jeder bedeutenderen Kirche eine Schule eingerichtet: die Parochialschule. Sie war wie die andern geistlicher Art und lehrte Latein. Alle diese Schulen nun waren vor und nach für ihren Bezirk privilegirt, ein Verfahren, auf das ebenso sehr die hierarchische Verfassung der Kirche als der feudale Geist des Staates und die Neigung zum Zunft- und Innungswesen hingewirkt hatte. Es blieb daher den Magistraten, die das Bedürfnis der Errichtung einer Bürgerschule fühlten, kein anderer Weg übrig, als mit den geistlichen Behörden einen Vergleich zu machen oder das Lehensrecht über die Einsetzung des Lehrers sonstwie an sich zu bringen. Dies geschehen, konnte der Magistrat den Rector ernennen, der sich alsdann selbst seine Gehülfen wählte. Die Form der Ernennung ist in der Regel die eines Contractes mit Kündigungsfrist; das Einkommen bildet das Schulgeld, zu dem sich allmählich kleine Gehalte gesellen. In der Regel wechseln die Rectoren mit einer Schnelligkeit wie heutzutage etwa die Theaterunternehmer in mittleren Städten.

Die Reformation mit ihrem ungeheuren Einfluß auf die innere Gestaltung des Schulwesens änderte an den Rechtsverhältnissen über Errichtung und Erhaltung der Schulen zunächst wenig. Die wichtigsten Veränderungen, die ganz allmählich in Jahrhunderten sich vollziehen, sind einerseits die allgemeine Verstärkung der Centralgewalt (mit Ausnahme Englands), andererseits die Entstehung des Volksschulwesens im engeren Sinne.

Die Erhöhung der Centralgewalt lag im Zeitgeist. Als Luther in seinem Feuereifer für Errichtung der Schulen sich an den Adel deutscher Nation und an die Städte wandte, lag ihm der Gedanke nahe, daß die Obrigkeit das Recht und die Pflicht habe, allgemeinen Schulbesuch zu erzwingen. Zu den frühesten größeren Acten der Reformation gehörte allenthalben der Erlaß von Schulordnungen. Woher auf einmal diese Erscheinung? Es läßt sich in keiner Weise übersehen, daß außer dem

erhöhten Eifer für das Schulwesen auch ein Eifer für Organisation an sich vorhanden war. Und dieser letztere Zug ist es, der seitdem stetig zugenommen, vielleicht aber für Deutschland seinen Culminationspunct erreicht hat. Niemals schritt man freilich in Deutschland oder einem andern Lande offen und principiell zu der Consequenz Napoleons I. vor, der in der That allen Unterricht in ganz Frankreich zu einem Monopol seiner Universität machte. Im Gegentheil fanden bei uns selbst Privatunternehmungen von viel versprechendem Charakter Duldung und Förderung. Das glänzendste Beispiel hiefür sind die Francke'schen Stiftungen, die übrigens einen neuen Beleg dafür geben, wie alles wahrhaft neue und große außerhalb der betretenen Pfade und ausgefahrenen Geleise emporzublühen pflegt. Seit Basedow und Pestalozzi nahm sogar das System der Privaterziehungsanstalten einen ganz neuen Aufschwung.

Was nunmehr die Entstehung der Volksschule, insbesondere der Dorfschule betrifft, so war längst bekannt, daß sie vom protestantischen Deutschland ausgegangen ist. Neuerdings hat namentlich Heppe durch seine quellenmäßige Geschichte des deutschen Volksschulwesens in das Dunkel der speciellen Ursprünge Licht gebracht. Er zeigt (I. S. 3), wie zwar Luther, Melanchthon, Brenz, Bugenhagen u. s. w. den Begriff eines Volksschulwesens im Unterschiede von der Gelehrtenschule eigentlich noch nicht kannten, wie aber dennoch eben Luthers Katechismen ein Hauptausgangspunct für die Volksschule wurden. Allmählich stellte sich nämlich das Bedürfnis heraus, die Sonntag Nachmittags stattfindenden Katechismusübungen auch auf einige Wochentage auszudehnen. Diese Arbeit übertrug man den Küstern und verband Unterricht im Lesen und Schreiben damit, da wenigstens selbständiges Bibellesen zu den Puncten gehörte, die der Protestantismus nothwendig anzustreben hatte. Es kam der Ausbruch des dreißigjährigen Krieges, der alle Anfänge unterbrach und weit zurückwarf. Der Erste, der allgemeine Errichtung von Volksschulen in seinen Landen anordnete, war Herzog Ernst zu Gotha. Zur allgemeineren Anregung des Volksschulwesens gehörte aber erst ein erneuernder Hauch für das ganze kirchliche Leben, wie ihn der Pietismus mit sich brachte. Namentlich wirkten Speners Katechisationen und Francke's Armenschulen. Aus Francke's Auffassung und Behandlung der Volksschule ergaben sich folgende neue Gesichtspuncte (nach Heppe I. 51): „1) Zweck der Schule ist nicht Belehrung als solche, sondern Erziehung. 2) Diese Erziehung sollte eine specifisch christliche sein. 3) Die Erziehung und Bildung auf allen Stufen sei Ein System. 4) Die Volksschule, in welcher das für alle nachfolgenden Stufen unerläßlich Nöthige gelehrt ward, wesentlich Elementarschule." — In Preußen traten zunächst Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. in die von Francke gebrochene Bahn durch Errichtung von Waisenhäusern und Stiftungen aller Art. Nun tritt aber zur Hauptströmung als starker Zufluß ein neues, das politische Princip hinzu. Hauptvertreter desselben ist Friedrich d. Gr. (Ueber den verwandten Geist v. Rochow s. d. Art.). In seinem „General-Land-schul-Reglement" vom 12. Aug. 1763 nimmt er an der Unerfahrenheit der Küster und Schulmeister Anstoß, „welche die Leute in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen lassen," und will bessere und geschicktere Unterthanen durch seine Reform erzielen. Dieser politische Gesichtspunct, der, auch wo er sich der kirchlichen Mittel bedient, doch von dem oben bezeichneten Standpunct Francke's völlig verschieden ist, hat zur factischen Entwicklung unseres Schulwesens nicht wenig beigetragen. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts trat immer entschiedener der Staat als Herr der Volksschule auf. Um so eher lag zu einer solchen Stellung des Staates Veranlassung vor, als gerade die 2. Hälfte des Jahrhunderts dem Schulwesen die mächtigsten Anregungen von einer Seite zubrachte, die religiös mindestens indifferent war. Hat man damals, als der Staat die von der Kirche ausgegangene Volksschule zur Erreichung seiner eignen Zwecke unterstützte und in die Hand nahm, nicht gefragt, ob er sie auch in demselben Geiste, in dem sie ihm zugebracht wurde, weiterführen würde? Diese Frage wurde auf beiden Seiten von niemand aufgeworfen; es läßt sich annehmen, daß die Kirche das „Ja" als selbstverständlich betrachtete, da man seit der Reformation die Interessen des protestantischen Staates als von denen der Kirche unzertrennlich ansah. Lag hierin eine stillschweigende Verpflichtung des Staates? Keineswegs, denn der Staat konnte den Standpunct haben, jene Frage als eine indifferente an-

zusehen, und er hatte diesen Standpunct seit Friedrich dem Großen in einer unverkennbaren Weise. Damals wäre es Zeit für die Kirche gewesen, jenes „ich fürchte die Danaer, auch wenn sie Geschenke bringen" zu sprechen, das in England noch heutzutage eine so große Rolle spielt; allein niemand sprach es. Der Kirche selbst war ja, als dem Rationalismus verfallen, ihr eigenster Inhalt abhanden gekommen. Hieraus folgt aber, daß der Staat, der sich durch seine Arbeit ein unzweifelhaftes Recht an die Volksschule erwarb, weder juristisch noch moralisch gebunden ist, dieselbe unbedingt in dem überkommenen Geiste weiterzuführen. Es liegt also hier thatsächlich eine Verwicklung vor, die ebensowenig rein zu lösen ist, als wenn in einem Schachspiel ein Fehler wider die Regeln vorgekommen ist, der erst nach mehreren beiderseitigen Zügen entdeckt wird. Die Geschichte läßt sich nicht rückgängig machen und es bleibt nichts übrig, als die Sache zu nehmen wie sie ist, und zu sehen, wie sie weiter gehen kann. Im äußersten Falle bleibt der Kirche das Recht der Zurückziehung des Religionsunterrichtes und der Errichtung confessioneller Schulen neben den staatlichen. Es müßte sich dann zeigen, auf welcher Seite das Bedürfnis und das Herz des Volkes ist. Ob ein solches Verfahren jetzt oder später, da oder dort angezeigt sei oder nicht, — principiell muß es den Hintergrund bilden, durch dessen Vorhandensein der Staat, abgesehen von der augenblicklichen Gesinnung seiner Lenker, genöthigt wird, das Interesse der Kirche genau in dem Maße, in welchem es überhaupt lebendig ist, zu berücksichtigen. Diese schroffe Klarheit darüber, wie weit man zusammen gehen kann, wird am besten zur Erhaltung des Einvernehmens, so lange dasselbe überhaupt möglich ist, dienen.

Was die finanzielle Seite der Errichtung und Erhaltung der Volksschulen betrifft, so trifft die historische Entwicklung im großen und ganzen mit dem principiell Richtigen zusammen. Die deutschen Schreibschulen mittelalterlicher Städte beruhten lediglich auf dem Schulgelde. Ganz in der Ordnung, denn es war ein Geschäft; wurden die Lehrer schlecht bezahlt, so war es ihre Sache; warum thaten sie es so billig? Ebenso natürlich waren die Stifts- und Klosterschulen, so lange sie rein kirchlich blieben, und die ältesten Küsterschulen ganz unentgeltlich. Ist die Aufgabe der Schule eine rein ideale, Verwirklichung eines Zweckes einer Gesammtheit, so können nicht die Einzelnen dafür bezahlen. Wenn aber (kursächsische Kirchenordnung von 1580) „der Küster die Knaben lesen, schreiben und christliche Gesänge lehren soll," so ist es ganz consequent, daß auch ein wöchentliches Schulgeld gefordert wird, es ist eine Verschmelzung des kirchlichen und des bürgerlichen, des idealen und des materiellen Zweckes. Diese Verschmelzung tritt in umgekehrter Ordnung ein, wenn z. B. in der pommer'schen Kirchenordnung festgesetzt wird: „Es sollen die gemeinen Schreibschulen auch Psalmen, Sprüche und den Katechismus lehren. Dafür gebe man ihnen jährlich ein redlich Geschenk aus dem Schatzkasten." Man sieht, unsere würdigen Altvordern wußten, was in der Ordnung ist. Es scheint nunmehr diesem Princip des Gleichgewichtes von Pflichten und Rechten zu widersprechen, wenn gegenwärtig in Deutschland als Regel gilt, daß die Gemeinden für den ganzen Bedarf zur Erhaltung der Schulen, insofern er nicht durch das Schulgeld oder rechtliche Verpflichtungen dritter Personen gedeckt wird, aufkommen müßen, während Staat und Kirche nichts mehr dazu geben. Allein, was zunächst den Staat betrifft, so kann man, seitdem die allgemeine Schulpflichtigkeit durchgeführt ist, mit gutem Grunde sagen, daß das, was der Staat von den Gemeinden erzwingt, ein wirklicher Beitrag des Staates ist, weil er nach allen Seiten mit gleicher Consequenz beigetrieben wird und somit einer Steuer gleich geachtet werden kann. Die Frage, ob es nicht dafür billig wäre, die Schulgemeinden auch mehr an der Regierung ihrer Schulen theilnehmen zu lassen, setzen wir hier nur deshalb nicht auf die Tagesordnung, weil bei ihrer Beantwortung außer dem rechtlichen auch der pädagogische Gesichtspunct mitzusprechen hätte. Dagegen wäre rechtlich durchaus nichts zu erinnern, wenn die Erhaltung der Volksschulen ganz aus Staatsmitteln bestritten würde, eben weil die Leitung derselben ganz in den Händen des Staates ist; was gegen eine solche Einrichtung spricht, ist hauptsächlich das Gefährliche der immer fortschreitenden Centralisation. — Warum endlich die Kirche nicht ferner zu den Kosten der Volksschule herangezogen wird, erledigt sich durch Verweisung auf die Thatsache, daß die Schule

keine kirchliche Anstalt mehr ist, sondern eine Staatsanstalt, welche die kirchlichen Interessen pflegt, weil sie sich als Interessen der Bürger darstellen.

Man ist in der Regel leicht bei der Hand mit der Bemerkung, daß die Errichtung von Schulen, wo die Regierung sie nicht in die Hand nimmt, in erstaunlicher Weise zurückbleibt und zeigt zu dem Ende namentlich auf England hin. Allein die Sache gewinnt ein ganz anderes Aussehen bei geschichtlicher Betrachtung. Gerade in Deutschland läßt es sich am schlagendsten zeigen, wie es nur das Entgegenkommen des Volkes selbst war, was die Durchführung der Regierungsbeschlüsse möglich machte. In Preußen z. B. verlangt bereits die königliche Ordre von 1736, daß jede Kirche ihre Schule hat. Namentlich wird dem Adel die Beachtung dieser Vorschrift eingeschärft. Dessenungeachtet mußte sich Friedrich II. bald überzeugen, daß die Schulordnung seines Vaters in einer großen Anzahl von Parochieen, namentlich aber in fast allen adeligen Dorfschaften, noch fast gar nicht vollzogen war. Nun war es wohl der Energie des großen Königs vorbehalten, die früheren Versuche durchzusetzen? Mit nichten! An Energie ließ Friedrich es nicht fehlen. Aber es fehlte an den Behörden, es fehlte am Volk, es fehlte ganz besonders an den Adeligen, und das Ende vom Liede ist, daß der König gegen Ende seines Lebens in seinen Anforderungen ermüdet nachließ (Heppe III. S. 8—45). Zwar höhlt der Tropfen den Stein; allein darauf wartete Deutschland nicht. Es trat die großartige Erhebung deutscher Kunst und Wissenschaft gleichzeitig mit einer schwindelhaften aber jugendkräftigen Begeisterung für das Erziehungswesen ein. Bald wollte jedermann lesen, jedermann gebildet sein, jeder seinen Kindern Erziehung geben, und von jetzt ab hatten es die Behörden nur mit vereinzelten Säumigen zu thun, sie hatten die öffentliche Meinung für sich. Wie ganz anders dagegen ist die Entwicklung Englands! Dies Land erlebte die Blüte seiner Literatur zu einer Zeit, da das Volk noch in einer Roheit sich befand, die an Bildung kaum denken ließ. Die englische Philosophie, die weder das Berauschende noch das Anregende der deutschen hatte, endete in Hobbes damit, auf die materielle Entwicklung als das Ziel aller Wissenschaft hinzuweisen. Während bei uns diese Entwicklung scheint eintreten zu wollen, nachdem für Volksbildung ein Grund gelegt ist, stürzte sich England nach Beendigung seiner Bürgerkriege sofort mit unerhörtem Eifer auf die Industrie. In anderthalb Jahrhunderten wuchs es zur Riesin empor, während niemand Zeit fand, an Volksbildung zu denken. Es war nicht nur der Freiheitssinn Englands, der von Errichtung der Staatsschule abhielt; es war auch der Mangel an subjectivem Bedürfnis. Erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ist es hierin anders geworden. Die mächtigsten Hebel zur Errichtung von Schulen wurden in England einestheils die Begeisterung für die Wunder des Bell-Lancaster'schen Schulsystems (vgl. d. Art.), andererseits tiefgreifende, obwohl zum Theil irrthümliche staatswissenschaftliche Reflexionen. Bekanntlich war im Anfang dieses Jahrhunderts in England die Häufigkeit der Verbrechen eine ganz ungeheure. Man fand die Hauptursache jener Erscheinung in vernachläßigter Volksbildung. Dieser Schluß war keineswegs streng richtig, wie die neuere Moralstatistik zeigt; allein er hatte doch namentlich für England seine richtige Seite und er trug reiche Früchte. In allen Staaten und so auch in England hat man seitdem von staatlichen, kirchlichen und allgemein humanen Gründen ausgehend der Frage des Pauperismus seine Aufmerksamkeit zugewendet, und diese Frage hängt in dem letztern Lande mit der der Errichtung von Schulen eng zusammen. Die errichteten Schulen sind daher auch zum größten Theil Armenschulen, und zu einer Volksschule wie die unsrige, welche die Stände vereint, wird es vielleicht in England niemals kommen; wohl aber ist es keineswegs in Abrede zu stellen, daß nicht auch dort mit der Zeit Allgemeinheit der Elementarbildung erreicht wird, sei es mit, sei es ohne Nachhülfe des Staates, im wesentlichen durch das beständig fortschreitende private Interesse für die Sache. Ganz in den eben entworfenen Linien bewegt sich z. B. seit 1870 die Thätigkeit der „schoolboards," Elternüberwachungsräthe. Ganz anders als England steht Belgien. Hier ist die Unterrichtsfreiheit weder so alt, noch so naturwüchsig, noch so unbeschränkt als in England und hat doch mehr von sich reden gemacht. Im ganzen ist das Princip das, den Unterricht als ein Gewerbe zu behandeln, das jeder, der sich dazu

berufen fühlt, betreiben kann; jedoch so, daß in jeder Gemeinde eine Elementarschule vorhanden sein muß, zu deren Errichtung in Ermangelung von Privatschulen die Gemeinde verpflichtet ist; während es den Eltern völlig freisteht, ob sie die Schule benützen wollen oder nicht. Die gewerbeähnliche Stellung des Unterrichtes ist von berühmten Nationalökonomen wie Adam Smith gefordert worden, weil dotirte Schulen gewöhnlich innerlich verfallen, während da, wo das Interesse mit der Auszeichnung Hand in Hand gehe, die größte Energie des Schaffens entwickelt werde. Allein die Nationalökonomen übersehen dabei die Wichtigkeit einer gegen Erwerbstrieb und Ehrgeiz wie gegen eine Ueberschätzung der Bedürfnisse des Augenblicks gesicherten Stellung des Lehrers. Wenn gerade die belgische Lehrfreiheit eine Ironie auf sich selbst ist, indem sie durch eine verhängnisvolle Inconsequenz dazu führt, den Unterricht in den Händen des Klerus zu monopolisiren, so darf man diese Folge allerdings nicht dem Princip der Unterrichtsfreiheit zuschreiben; vielmehr dies lehrt Belgien eindringlich: daß ein abstractes Princip eine Null ist und bleibt, wenn es nicht hinter den positiven Werth bestehender Neigungen und Gesinnungen tritt.

Was das Verhältnis der Kirche zur Errichtung der Schulen betrifft, so stellt es sich, wenn man die Interessen der Kirche äußerlich betrachtet, was übrigens dem Geiste des Protestantismus fremd ist, in der Regel als das Vortheilhafteste heraus, wenn die Kirche die Unternehmerin der Schule ist, ganz gleichgültig, ob sie dabei den religiösen Unterricht stark vorwalten läßt oder nicht. Die Entscheidung in letzterer Hinsicht hängt alsdann lediglich von der Frage ab, in welcher Weise die Concurrenz weltlicher Schulen am besten zu bestehen sei. So verfuhren die Jesuiten, die sich deshalb nicht nur mit allem Eifer auf die weltlichsten Wissenschaften legten, sondern auch durch den weltlichsten Pomp bei Schulkomödien u. s. w. zu fesseln suchten. Ebenso verfahren in einfacherer Weise heutzutage die klerikalen Schulen in Belgien. In der preußischen Volksschule dagegen ist trotz der engen Verbindung, in der sie mit der Kirche steht, diese keineswegs die Unternehmerin. Die amerikanische Einrichtung, Trennung des kirchlichen Unterrichts vom bürgerlichen, bietet nach allen Seiten die größten Garantieen, die unsrige dagegen, so lange man zusammen gehen kann, den größten Vortheil.

Wir haben gesehen, wie die Errichtung lebensfähiger Schulen, namentlich wo es auf Schöpfung oder Neugestaltung ganzer Zweige des Schulwesens ankommt, fast immer von der freien Thätigkeit Einzelner ausgeht, wie dagegen die Verallgemeinerung des gegebenen Beispieles, die gesetzmäßige Durchführung des als gut erkannten und im Volke eingewurzelten Princips sich als eine segensreiche Aufgabe der Staatsgewalt darstellt. Wir sahen, wie die staatliche Unterhaltungspflichtigkeit sich mit der staatlichen Herrschaft und Leitung von selbst einstellt; wie ferner diese Unterhaltungspflichtigkeit sich in dem Maße zwischen Staat, Localbehörden und Privaten zu theilen strebt, in welchem die Interessen dieser concurrirenden Elemente sich mischen. Ferner zeigte sich, daß der Staat seinen Verpflichtungen vielfach indirect zu genügen strebt, indem er die Leistungen der übrigen Theile durch seine Beamten regelt und durch Zuschüsse im Nothfalle ergänzt. — Die specielle Vergleichung der bestehenden rechtlichen und thatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Ländern ist jenseits unserer Aufgabe gelegen, würde aber diese Resultate bestätigen und namentlich einen auffallenden Unterschied zwischen den Staaten zeigen, in welchen die Errichtung von Schulen nur von oben herab verfügt wird, und denen, in welchen sie dem Volke selbst am Herzen liegt; auf der andern Seite aber eine kolossale Verschwendung von Mitteln und verhältnismäßig geringe Resultate, wo die Regierung nicht ordnend und ausgleichend eintritt. Uebrigens würde jene Vergleichung keineswegs ein Bild principieller Klarheit oder fester Durchführung gerechter Grundsätze vor Augen stellen. Man steht vielmehr vor einem Chaos von Bestimmungen und Bräuchen, die theils den Charakter zufälliger Traditionen, theils willkürlicher Experimente an sich tragen. So lange nicht ausgedehnte statistische Aufschlüsse über den Einfluß der Schulbildung auf die äußere Prosperität der Individuen einerseits und auf die Erreichung von Staatszwecken andererseits vorliegen, werden manche Probleme auf diesem Gebiet ungelöst bleiben müßen, damit nicht durch Voreiligkeit die wahre Lösung verfehlt und verdorben werde.

Quellen: Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin 1854 u. 1855. 2 Bde. Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854 u. 1855. 2 Bde. Vgl. die Artikel „Anstellung," „Besoldung" u. a.

Erwerbschulen, s. Industrieschulen.

Erzieher. So wichtig für das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts die Frage nach der Methode ist und so sehr sie daher in einem pädagogischen Werke den Anspruch auf die Rangstufe einer Cardinalfrage zu erheben das Recht hat, so tritt ihr doch als völlig ebenbürtig eine andere zur Seite, die — den Römern und Griechen wie dem ganzen das Recht der Persönlichkeit verkennenden Heidenthum fast unbekannt — erst auf dem Boden des Christenthums in ihrer Bedeutung erkannt und insbesondere in den letzten Decennien nach ihrer ganzen intensiven Wichtigkeit gewürdigt worden ist: es ist die Frage nach der Persönlichkeit des Erziehers. Je mehr Basedow, die Philanthropisten und selbst Pestalozzi in dem Glauben an die absolute Allmacht ihrer Methode diesen wichtigen Factor des Erziehungswerks ignorirten oder unterschätzten, desto mehr muß es Männern wie Schleiermacher, Rothe, Thiersch, Palmer, G. Baur, Wiese u. s. w. zum Verdienst angerechnet werden, daß sie denselben in das Licht seines vollen Werthes gestellt haben.

Wir gruppiren den umfassenden Stoff nach zwei Fragen: 1) wer soll der Erzieher sein? d. h. wem fällt nach der natürlichen Gliederung der Gesellschaft das Erziehungsgeschäft ordnungsmäßig zu, und 2) welche Anforderungen hat der Erzieher zu erfüllen, um seiner Pflicht vollkommen zu genügen?

1) Auf die erste Frage: wer soll der Erzieher sein? ergäbe sich aus dem allgemeinsten Begriff von Erziehung als einer Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch diese ebenfalls zu Mündigen werden sollen, zunächst die Antwort, daß eben die Mündigen die Erzieher seien. In der That wäre der normale Stand „der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren" (Schleiermacher, Erziehungslehre). Allein da in Wirklichkeit viele Mündige weder erzieherisch thätig sein können noch wollen, so fällt die Erziehungspflicht ganz besonders einzelnen zu.

a) Die ersten Mündigen, welchen das Kind begegnet, sind die Eltern: ihnen liegt vor allen wie seine leibliche Ernährung und Pflege, so auch seine Erziehung ob, und dies Gebot der Natur wird durch das göttliche Wort ausdrücklich bestätigt. „Ihr Väter," sagt Paulus, „erziehet eure Kinder in der Zucht und Ermahnung zum Herrn" — ihr Väter, nicht ihr Lehrer, ihr Lehrerinnen; auch nicht: ihr Prediger und Priester. Sind die Kinder den Eltern von Gott geschenkt, so sind sie auch ihnen und sonst niemand von Gott anvertraut und es ist für sie das Erzieheramt ein Amt, welches sie gewißer von Gott haben als irgend ein anderes Amt. Zunächst liegt dieses Amt der Mutter ob. Das Leben des Neugeborenen, eben erst noch geradezu ein Theil ihres eigenen Lebens, steht durch die erste Ernährung mit ihrem leiblichen Leben immer noch in einem natürlichen Zusammenhang; kein anderes sittliches Verhältnis beruht in solcher Weise auf einer natürlichen Basis. Je mehr aber das Seelenleben des Kindes erwacht, desto mehr entwickelt sich aus jenem natürlichen Zusammenhang auch eine geistige Gemeinschaft: niemand versteht das Kind besser als die Mutter, niemand wird von ihm besser verstanden als sie, und so bildet sich jenes innigste Verhältnis verklärter natürlicher Liebe, jener geheimnisvolle Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens, in welchem, ihr selbst unbewußt, die Mutter vor allen andern pädagogisch wirken kann. Mit der wachsenden Reife des kindlichen Geistes tritt dann der Liebe der Mutter mehr und mehr die Auctorität des Vaters zur Seite, welcher bei seiner erziehenden Einwirkung mehr auf bestimmte Ziele hinarbeitet und bestimmter Grundsätze sich bewußt ist. Doch muß daneben der mütterliche Einfluß immer ergänzend mitwirken; denn wo ein Kind in den ersten Jahren der weiblichen und insbesondere der mütterlichen Einwirkung entbehrt, da ist meist Mangel an Gemüthsbildung und ein steifes oder rücksichtslos zufahrendes Wesen die Folge, während umgekehrt ohne Unterstützung durch die Festigkeit des Vaters die wahre Mutterliebe leicht zu weichlich und verweichlichend wird.

b) In den Jahren der eigentlichen Kindheit haben die Eltern die Hülfe weiterer Erzieher bei ihren Kindern durchaus nicht nöthig. Sobald es sich

aber um Mittheilung bestimmter und zusammenhängender Kenntnisse handelt, nimmt das Erziehungsgeschäft mehr Zeit in Anspruch, als bei weitem die meisten Eltern bei ihrem anderweiten Beruf erübrigen können, und erfordert in Bezug auf das Material der Kenntnisse, wie in Bezug auf die Methode der Mittheilung ein Wissen, welches in der Regel nur solchen zu Gebote stehen wird, die seine Aneignung zu ihrem besonderen Berufe gemacht haben. Jetzt also ist es in der Ordnung, daß die Eltern nach der Hülfe eines Erziehers vom Fach sich umthun, und für den Staat, dessen Wohlfahrt durch die Erziehung seiner Angehörigen so wesentlich bedingt ist, wird es sowohl Selbstpflicht als Pflicht gegen seine Angehörigen, durch Bestellung solcher Erzieher dem Bedürfnisse der Eltern entgegenzukommen. Hervorgehoben sei hier nur, daß wie das innige Zusammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung ist für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, so wiederum für das Gedeihen der Erziehung überhaupt das Zusammenwirken der Eltern mit den sonstigen Mithelfern bei der Erziehung ihrer Kinder.

2) Bei Beantwortung der Frage nach den Anforderungen an den Erzieher denken wir zunächst an den Erzieher vom Fach, und indem wir bezüglich der Frage, ob er den Anforderungen an die natürlichen Vorbedingungen pädagogischer Tüchtigkeit, insbesondere an die persönliche pädagogische Anlage hinlänglich genügt, auf den Art. Erziehungstalent, Takt verweisen, machen wir vom Begriff der Erziehung (als der Einwirkung Mündiger auf Unmündige) aus folgende Puncte geltend:

a) Wer ein Erzieher sein will im umfassenden Sinne des Wortes, der muß zunächst ein Mündiger sein im natürlichen und gewöhnlichen Sinne; er muß zu physischer und geistiger Reife gelangt sein und in einer selbständigen Stellung innerhalb der Gesellschaft das wirkliche Leben kennen gelernt haben. Vor dem 25. Jahre werden diese Bedingungen schwerlich erfüllt sein. Jüngere können mit Erfolg in einzelnen Zweigen unterrichten, auch in eigentlich pädagogischer Beziehung heilsame Anregung geben; um aber die Aufgabe der Erziehung in ihrem ganzen Umfang zu lösen, wird ihnen sowohl die volle Umsicht und Besonnenheit in der Feststellung des pädagogischen Zieles, als die gehörige Sicherheit im Erkennen und Handhaben der Mittel zu seiner Erreichung und die ruhige Consequenz in seiner Verfolgung fehlen. Zu einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit gehört aber ferner, daß der Erzieher als wahrer Mündiger zur ethischen Mündigkeit (Rothe nennt sie „tugendhafte Mündigkeit") gelangt sei, indem er seinen niederen selbstsüchtigen Willen einem höheren göttlichen Gesetze dienstbar gemacht hat. Da aber eine solche Mündigkeit in concreto nur als eine christliche existirt, so muß der Erzieher ebendamit ein Christ sein, durch wahre persönliche Gemeinschaft mit dem Erlöser in Glauben und Liebe verbunden. Auf dem Glauben beruht diese Gemeinschaft, auf dem lebendigen Glauben, welcher, begleitet von der Ueberzeugung, daß der Mensch nimmermehr zum wahren Leben gelangen könne aus eigener Kraft, das in dem Erlöser sich ihm darbietende göttliche Leben ergreift und seine erlösende Kraft sich aneignet. Und da dieser Glaube wesentlich das Aufgeben des selbstsüchtigen Ich und die Hingabe an Gott und seinen heiligen Willen einschließt, so ist er nothwendig und unmittelbar mit der Liebe verbunden, deren Wesen ja negativ von Paulus dahin bestimmt wird, daß sie nicht das Ihre suche, und von Johannes positiv dahin, daß wer in der Liebe bleibe, auch in Gott bleibe und Gott in ihm. Und zwar ist diese Liebe sowohl Liebe zu Gott, als Liebe zu seinen Geschöpfen, den Menschen.

b) Insbesondere nun wird durch die gläubige Liebe jedem einzelnen klar, wozu er selbst im Zusammenhange des Ganzen berufen ist, und mit dieser Erkenntnis verbindet sich der Wille und die Kraft, diesem Berufe gemäß zu leben. Darin aber besteht das eigentliche Wesen der Bildung, im Unterschiede von einem bloßen Unterrichtetsein oder gesellschaftlich Abgerichtetsein, und so wird mit der wahren christlichen Mündigkeit jederzeit auch wahre Bildung verbunden, der Erzieher, der Mann und Christ ist, wird auch ein gebildeter Mann sein. Diese wahre Bildung ist in der That nicht bloß in Real- und polytechnischen Schulen, Gymnasien und akademischen Hörsälen, noch in den Gesellschaften der haute volée zu finden, sondern sie ist die treue Begleiterin lebendiger Frömmigkeit, denn diese letztere schließt Auge und Herz der

mannigfaltigen Herrlichkeit der Schöpfung auf. Ihr dünkt nichts so gering, daß es nicht als Theil des Ganzen seinen Werth hätte, nichts so verderbt, daß es nicht ein Gegenstand werden könnte für die in Christo in die Welt getretene heiligende Kraft Gottes. Mag der Fromme in einen beschränkten Berufs- und Gesichtskreis gestellt sein, so fehlen ihm doch nicht die Grundgedanken der richtigen Weltanschauung, und sie bilden gleichsam ein Netz, dem er seine, wenn auch nicht umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen doch stets an richtiger Stelle einfügt. Und wo dann mit der christlichen Gesinnung ein umfassender und ins einzelne gehender Ueberblick über das Gesammtgebiet des menschlichen Werdens und Wirkens sich paart, da ist der rechte Humanismus vorhanden, dem nichts menschliches der Beachtung unwerth erscheint, und gerade der Umfang und die Gediegenheit solcher Bildung führen den also Gebildeten darauf hin, daß auch für die wissenschaftlichen Räthsel der letzte Schlüssel nur im Evangelium zu finden sei.

c) Vor allem aber erwächst aus der Pflicht der Liebe des Menschen zum Menschen für den Erzieher die Forderung der Liebe zu seinen Zöglingen, der eigentlichen Cardinaltugend des Erziehers. Nicht sowohl, was diese gegenwärtig thatsächlich sind, soll er lieben, als vielmehr den göttlichen Keim, der in jeden einzelnen gelegt ist und zur Entwicklung kommen soll; er soll, wie unser Dichter es ausdrückt, in den Kindern nicht bloß lieben, was sie sind, sondern was sie ankündigen. Das muß der Erzieher beständig sich vorhalten, damit er nicht die Schwachen verachte, nicht die, deren Anlage und Richtung auf ein ihm minder zusagendes Gebiet hinweiset, vernachläßige, nicht die minder Lenksamen aufgebe oder durch Härte erbittere, damit überhaupt „keines von diesen Kleinen" durch ihn geärgert werde oder gar verloren gehe. Dies aber ist wiederum nur möglich, wenn er auch seinen Beruf liebt, der ja neben dem geistlichen Berufe wie kein anderer unmittelbar auf jenes Ziel gerichtet ist. Und zwar genügt zur wahren Liebe zum pädagogischen Berufe nicht etwa bloß die natürliche Neigung zum Schulhalten, sondern eine Liebe zur eigentlich erziehenden Thätigkeit soll es sein, als dem „Bestreben, den Idealmenschen, der in einem jeden Kinde verhüllt liegt, frei zu machen" (Jean Paul). Dem Erzieher muß so nothwendig das Bild eines Zustandes vorschweben, in welchem in den Einzelnen und im Ganzen seine Erziehungsideen wirklich zur Herrschaft gelangt sind. Dieses Bild ist sein Bildungsideal, und ein solches muß jeder Erzieher haben; nicht ein Ideal im Sinne eines eitlen Hirngespinstes, sondern das Bild eines von Gott gewollten vollkommensten Zustandes, zu welchem in jedem Menschen eine Anlage und zu dessen Verwirklichung die Keime im gegenwärtigen Leben vorhanden sind. Nach der Verschiedenheit der Zeiten und Verhältnisse haben verschiedene Bildungsideale sich geltend gemacht (s. d. Art.); aber wie viel auch über Erziehung theoretisirt und nach dem Erziehungsideale gesucht worden ist: für den Christen ist es gefunden; es kann nichts anderes sein, als, wenn auf den Einzelnen gesehen wird, der wahrhaft mündige Christ, „der vollkommene Mann, der da sei in dem Maße des vollkommenen Alters Christi" (Eph. 4, 13), wenn auf das Ganze, das Reich Gottes. Nur mit einem solchen Ziel vor Augen ist der Erzieher im Stande, über der reichen Mannigfaltigkeit von Beobachtungen und Aufgaben, welche in seinem Beruf auf ihn eindringen, das Wesentliche nicht zu übersehen und zu vergessen und bei allen inneren und äußeren Hemmnissen seinen Beruf lieb zu behalten; denn diese Liebe ist dann mit der Hoffnung verbunden, daß Gott das von ihm gewollte und mit ihm begonnene Werk werde vollenden helfen, und diese Hoffnung lehrt den Erzieher zugleich die Geduld, welche ohne Niedergeschlagenheit und Verstimmung ruhig fortarbeitet, wenn einmal ein Erfolg nicht so rasch sich zeigen will, als erwartet wurde, und sie ist mit der Demuth verschwistert, welche die eigene Kraft an der Unendlichkeit der Aufgabe mißt und nie vergißt, daß, mit wie treuer Sorgfalt auch das Feld bestellt und der Same gestreut worden ist, der wahre Segen am Ende doch immer von Gott kommt.

d) Jenes Bildungsideal, welches ihm bei seiner pädagogischen Wirksamkeit vorschwebt, muß aber der Erzieher vor allen sich selbst als Spiegel vorhalten; er muß, während er andere erzieht, stets auch sich selbst erziehen, damit sein lehrendes und mahnendes Wort immer vollständiger von der treibenden Kraft des eigenen

Beispiels begleitet und unterstützt sei und auf ihn der Göthe'sche Spruch Anwendung finde: „Mit einem Herren steht es gut, der, was er befohlen, selber thut." (Vgl. die vortreffliche Rede: über die Pflicht ein gutes Beispiel zu geben, von C. L. Roth Kl. Schriften I. S. 35 ff.) Ein Erzieher, der nicht auch durch sein Beispiel lehrt, entbehrt bei seiner Thätigkeit der wirksamsten Hülfe. Seinem Wirken fehlt dann die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit und darum den Zöglingen nothwendig auch das rechte Zutrauen. Das scharfe Auge der Kinder entdeckt leicht die Differenz zwischen den Werken des Erziehers und seinen Worten, und welchen Eindruck wird eine Lehre, eine Mahnung noch machen können, wenn der Lehrer und Mahner nicht einmal selbst darnach sich richtet? Muß nicht vielmehr ein solcher Erzieher den Zöglingen ein Gegenstand der Verachtung werden mit seinem leeren Geschwätz? Dagegen feuert nichts so sehr an, als das Vorbild eines Erziehers, welcher in frischem Streben, gemeinschaftlich mit den Zöglingen und ihnen voran, dem vorgesteckten Ziele nachjagt; und wenn ihnen auch gerade durch sein Ringen nach höherer Vollkommenheit klar werden sollte, daß er von menschlicher Unvollkommenheit selbst nicht völlig frei sei: so rechtfertigt auch vor Kindern nicht das fertige äußere Werk, sondern der lebendige Glaube, das aufrichtige, ernste Hingegebensein an das höhere Leben und an die Ziele, welche es vorhält, und die diesem lebendigen Glauben entwachsende thätige Liebe deckt auch vor dem kindlichen Auge die Schwächen des geliebten und geachteten Erziehers zu. (Vgl. den Art. Beispiel.)

e) Ein Erzieher, welcher so von heiliger Liebe zu seinen Zöglingen erfüllt und von Begeisterung für seinen Beruf, in treuem und ernstem Eifer mit ihnen gemeinschaftlich dem Ziele vollendeter Bildung entgegenringt, muß durch seine gesammte Persönlichkeit einen Eindruck machen, welchem die Zöglinge sich nicht zu entziehen vermögen. Wenn er die Meisterwerke der Dichtkunst, oder die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift nur vorliest mit der in Ton und Stimme nachbebenden innersten Bewegung des tiefsten eigenen Ergriffenseins, so wirkt das mehr als eine weitläufige Erklärung; sein Blick bringt den Schülern ins Herz und mahnt und straft nachdrücklicher, als das Wort, sein ernstes Wort schlägt mehr als der Stock eines andern und das, was er ist, wirkt mehr als das, was er sagt. Daß dieser Eindruck der Persönlichkeit des Erziehers die wesentlichste Bürgschaft ist für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit, darf jetzt als allgemein anerkannt angenommen werden, und nach dem bisher bereits darüber Bemerkten führen wir nur noch das schöne Wort von J. J. Wagner an: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet." Es kann nicht fehlen, daß bei einem solchen persönlichen Verhalten der Erzieher auch Auctorität hat und zwar pädagogische Auctorität, nicht bloß polizeiliche oder militärische (vgl. den Art. Auctorität). Letztere giebt sich zufrieden, wenn sie durch consequente Strenge in der Anwendung äußerer Zwangsmittel einen äußeren Gehorsam zu Wege gebracht; erstere dagegen, die pädagogische Auctorität, läßt als solche ihre geistige Macht den inwendigen Menschen fühlen, als ein Uebergewicht, das dieser von selbst empfindet, und dem er sich, wenn überhaupt noch als einem Zwange, doch als einem vollkommen berechtigten Zwange unterwirft. In dem Erzieher, wie wir ihn bisher gezeichnet haben, wird diese Auctorität verpersönlicht sich darstellen. Sein Ernst nöthigt unmittelbar der Jugend Achtung ab und hält die Regungen ihres Leichtsinns, Muthwillens und selbstischen Gelüstens in Schranken; seine ruhige Sicherheit und Consequenz im Gebrauche der einfachsten, aber richtig gewählten Mittel läßt es keinem Schüler einfallen, den Erzieher in seinem Gange stören oder hemmen zu wollen; auch wo Strenge nöthig wird — und er selbst wird sie keineswegs scheuen*) —,

*) Ueber die Nothwendigkeit der Strenge in der Erziehung vgl. die Ausführung des Satzes: „die Blüte der Familien und Schulen wie ganzer Staaten hat eine strenge Jugendzucht zur Voraussetzung" bei Stoy, Ueber Haus- und Schulpolizei S. 11. Die Inconsequenz im Regiment persiflirt Jean Paul in der Levana §. 21 durch Vergleichung mit jenem Harlekin, welcher, mit einem Actenbündel unter jedem Arme aufs Hoftheater tretend, auf die Frage, was er unter dem rechten trage, antwortete: Befehle — und auf die, was unter dem linken: Gegenbefehle. Vgl. d. Art. Befehlen und Verbieten.

hat er nicht nöthig zu fürchten, daß sie als Härte empfunden werde, denn seine Forderungen sind ja nicht Forderungen seines Eigensinns, sondern sie gehen aus höheren Gesetzen hervor, welchen er selbst sich unterworfen hat, und unter welche er darum Unterwerfung billig fordern darf; die Strafe, die er verhängen muß, wird weder von leidenschaftlicher Gereiztheit begleitet sein und so als Rache für persönliche Beleidigung erscheinen, noch wird sie mit kalter Gleichgültigkeit verhängt werden, da der Erzieher selbst sie schmerzlich empfindet als ein Zeichen, daß er mit seinen Zöglingen noch fern ist von dem erstrebten Ziele; und selbst wo er mit verschiedenem Maße zu messen scheint, wird dies bei der bewährten selbstverleugnenden Fürsorge für das Wohl seiner Zöglinge deren Glauben an seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit nicht erschüttern, sie vielmehr ahnen lassen, daß die wahre Unparteilichkeit auf noch andere Momente Rücksicht zu nehmen hat, als auf den äußern Thatbestand.

f) Während nun die bisherigen Forderungen im wesentlichen schon aus dem Begriffe der wahren Mündigkeit im Geiste des Christenthums hervorgiengen, beziehen sich dagegen die weiter aufzustellenden Forderungen auf besondere Begabung und heben Eigenschaften hervor, wie sie derjenige in sich finden muß, welcher die Erziehungsthätigkeit zu seinem besonderen Berufe machen will. Der Wille, zu den Kindern liebevoll sich herabzulassen, wird freilich die heilige Liebe begleiten, welche zum Begriff christlicher Mündigkeit gehört; die Fähigkeit aber, es wirklich und in der rechten Weise zu thun, hängt zugleich von einem eigenthümlichen Talent ab. Schon die Neigung, überhaupt aus sich herauszugehen und bestimmend auf andere einzuwirken, wie es die pädagogische Wirksamkeit voraussetzt, ist nicht jedermanns Sache, noch weniger, gerade mit Unmündigen vorzugsweise sich zu beschäftigen. Wessen Richtung hauptsächlich darauf geht, immer neue Kenntnisse für sich zu sammeln, dem muß die pädagogische Berufsarbeit eine Last werden, die er so bald wie möglich abschüttelt, um zur stillen Selbstbeschäftigung oder zum Verkehr mit ebenbürtigen Geistern zurückzukehren; wie z. B. Kant mit großer Offenheit gestand, daß es in der Welt vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe, als ihn. Wer mit allzuweicher, nicht von der gehörigen Gegenwirkung begleiteter Empfänglichkeit der frischen, ja wilden Lebendigkeit der Jugend gegenübertritt, der kann wohl auf einzelne talentvolle und gutgeartete Zöglinge anregend und fördernd wirken, wird aber im ganzen von den Schülern bestimmt werden, statt sie zu bestimmen. Auf der andern Seite aber ist wiederum die Empfänglichkeit für die Art und das Bedürfnis der Jugend unentbehrlich. Der Erzieher muß die Jugend verstehen und mit ihr zu reden und umzugehen wissen, damit nicht der jugendliche Geist durch bloß äußerliches Aufnehmen von unverstandenen Dingen in seiner Entwicklung gehemmt, oder nur abgerichtet, wenn nicht gar zu trotzigem Widerstand gereizt werde. Ferner muß der Erzieher befähigt sein, die individuellen Eigenthümlichkeiten, Anlagen und Kräfte zu beobachten und zu erkennen; vgl. den Art. Beobachtung und den Art. Anlagen. Aber auch die einzelnen Fälle und Verhältnisse, welche der pädagogischen Einwirkung sich darbieten, haben ihre Individualität und wollen nicht nach dem stracken Maßstabe äußerlicher Gesetzlichkeit abgeurtheilt sein; der einzelne Zögling ist ein anderer zu verschiedenen Zeiten, namentlich hat die Arbeitslust und Arbeitskraft ihre Flut und ihre Ebbe, bald fordert ein hastiger Eifer Beschränkung, bald wieder will das schwach glimmende Docht angefacht werden mit dem Odem der Liebe: den Inbegriff aller diesen Anforderungen entsprechenden Eigenschaften bezeichnen wir als Erziehungstalent und pädagogischen Takt, worüber der betreffende Art. zu vergleichen ist.

3) Weiter kommen auch noch einige physische Bedingungen in Betracht, die zur freien Selbstbestimmung des sonst zur Erziehung Berufenen insofern in Beziehung stehen, als er durch sie veranlaßt werden kann, theils seiner erziehenden Thätigkeit gewiße Grenzen zu stecken, theils die in jener Bedingung liegenden natürlichen Hemmungen durch freie sittliche Thätigkeit, so viel als thunlich, auszugleichen: wir meinen Geschlecht, Alter und Gesundheitszustand des Erziehers.

a) Die, im Unterschiede von der vorwiegenden Empfänglichkeit des Weibes, das männliche Geschlecht charakterisirende vorherrschende Selbstthätigkeit begründet es, daß

die oberste Leitung, wie schon im Hause dem Vater, so ganz besonders bei der umfassenden Aufgabe der Erziehung in der Schule dem Manne zukommen muß. Erzieherinnen können als Aufseherinnen über kleinere Kinder und als Lehrerinnen an Elementarschulen, besonders Mädchenschulen, vortrefflich wirken, wie z. B. in Württemberg an vielen Elementarclassen der Volksschulen Lehrerinnen mit bestem Erfolge thätig sind; aber die Sorgen der Organisation und der Oberaufsicht müßen ihnen von einem Erzieher abgenommen werden, wenn sie nicht Gefahr laufen sollen, zum Nachtheil zugleich der Zöglinge den Reiz schöner Weiblichkeit einzubüßen (s. d. Art. Lehrerin).

b) Daß die Erfüllung der beiden an den Erzieher nothwendig zu stellenden Forderungen, einerseits als ein wahrhaft Mündiger den Zöglingen Halt und Vorbild zu bieten und andererseits zu ihnen sich herabzulassen, durch das Alter des Erziehers mitbedingt ist, leuchtet von selbst ein. Es giebt eine Altersgrenze, vor deren Erreichung niemand zur Mündigkeit gelangt; zur vollen Mündigkeit gehört mit der geistigen Reife auch die selbständige Lebensstellung. Auf der andern Seite vermindert sich mit der Abgeschlossenheit, welche die natürliche Begleiterin der vollendeten Reife des spätern Mannesalters ist, auch die Fähigkeit, sich zur Jugend herabzulassen und die Beweglichkeit, welche auf ihre mannigfaltigen Bedürfnisse eingeht und immer bereit ist, sie allseitig anzuregen, und man hat daher wohl die Lebensperiode vom 25. bis 45. Jahr als diejenige bezeichnet, welche in der Regel die tüchtigsten Erzieher liefern werde. Natürlich ist diese Regel keineswegs so gemeint, als ob sie Aelteren die Fähigkeit absprechen wolle, noch mit dem besten Erfolge pädagogisch zu wirken; wohl aber will sie solche Aeltere mahnen, daß sie es sich doppelt angelegen sein lassen, den Sinn für das Wesen und Streben der Jugend sich offen zu halten, und ihr nicht als grämliche Lobredner der alten Zeiten lästig statt förderlich zu werden. Am leichtesten ist jungen und älteren Erziehern die Erfüllung ihrer beiderseitigen besonderen Verpflichtungen an einer Erziehungsanstalt gemacht, wo jungen Lehrern das maßvolle Wirken und die ein würdiges Alter begleitende natürliche Auctorität älterer Berufsgenossen zur Seite steht, und wiederum diese durch die anregende Lebhaftigkeit und Rührigkeit jüngerer unterstützt werden.

c) Endlich wird die Hingebung des Erziehers an seinen Beruf, die meist nicht unbedeutende körperliche Anstrengung, welche damit verbunden ist, die frische, selbstvertrauende Energie, welche sich durch einzelne Hemmungen in ihrem sicheren Gange nicht stören läßt, und die Heiterkeit des Erziehers, welche für seine Berufsarbeit die gedeihliche Lebensluft bildet, durch seinen Gesundheitszustand unleugbar bedeutend bedingt. In Erwägung dieses Umstandes hat schon Salzmann die Forderung ausgesprochen: „Sei gesund!" Die Form des Gebotes soll daran erinnern, daß der Geist des Mannes von einer körperlichen Verstimmung nicht vollständig abhängig sein darf, daß vielmehr der feste Vorsatz, nicht krank sein zu wollen, solcher Verstimmungen Herr werden kann, worin z. B. Schleiermacher ein musterhaftes Vorbild genannt werden muß. Vergesse also der Erzieher nicht, daß auch dieses Gebiet der Kraft des Willens sich nicht völlig entzieht und daß die wohl zu Rath gehaltene geringere physische Kraft die sich allzuviel zutrauende größere nicht bloß an Wirksamkeit übertreffen kann, sondern selbst an Dauer.

Ein Mann also, dessen gebildeter Geist und Wille auch körperlicher Verstimmung und den drohenden Einseitigkeiten des Alters Widerstand zu leisten weiß, der als wahrhaft Mündiger mit seinem ganzen Wesen wurzelt in dem Grunde des christlichen Heiles und von hier aus mit freiem Blick hinaussieht auf Welt und Leben, den eine innere Nöthigung treibt, was er gelernt und erfahren, andern und insbesondere dem heranwachsenden Geschlechte mitzutheilen, um auch sie zur Mündigkeit zu erheben, dessen persönliches Uebergewicht von diesen zwar unmittelbar empfunden wird, aber nicht als eine niederdrückende Last, sondern als eine läuternde, züchtigende, aufrichtende und erweckende Kraft, und der mit heiliger Liebe zur Jugend zugleich die besondere Fähigkeit verbindet, zu ihr sich herabzulassen und jeden auf dem ihm gemäßen Wege seinem von Gott ihm vorgesteckten Ziele zuzuführen — das wäre der rechte Erzieher. Nicht leicht werden in der Wirklichkeit in einem Manne alle diese Züge sich vereinigen. Aber doch können wir auf eine tüchtige Anzahl von Männern hinweisen, welche dem

Urbild eines vollendeten Erziehers nahe gekommen sind: unter den Repräsentanten der frischen Jugendzeit evangelischer Bildung auf unsere Trotzendorf und Sturm, im Gebiete der Volkserziehung im engeren Sinne auf unsere A. H. Francke und Flattich, im Gebiete der Gymnasialbildung auf C. L. Roth u. a. Und so bleibt es dabei: nicht Gesetze und Methoden allein heben die Schule, sondern vor allem die Persönlichkeit des Erziehers, ohne sie fehlt auch den besten Methoden und Einrichtungen der wirksame Nachdruck und die sichere Garantie.

Erziehung. — Da unser ganzes Handbuch mit allen Artikeln von A—Z im Grunde nur die Exposition des Begriffs der Erziehung und die Darstellung der Geschichte seiner wissenschaftlichen Fassung und seiner praktischen Verwirklichung ist, so kann ein besonderer Artikel über Erziehung nur den Zweck haben, ungefähr dasjenige zu geben, was man anderwärts als „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" bezeichnet hat.

Beginnen wir mit der Etymologie, so heißt „ziehen": etwas von seiner Stelle weg an eine andre bringen, und zwar so, daß es, wofern es überhaupt beweglich ist, folgen muß, aber folgen auf stetige Weise, also im Gegensatze zum Geworfen-, Gestoßen-, Getragenwerden; was gezogen wird, muß immer noch gewißermaßen selber gehen, auch wenn es sich dagegen sträubt. Dieses Stammwort ist bereits durch metaphorischen Gebrauch auf unserem Gebiete einheimisch geworden, z. B. der Gärtner zieht sich Blumen aus Zwiebeln, der Lehrer zieht sich einen Gehülfen u. s. w. „Aufziehen" hat ebenfalls bereits seine feste pädagogische Bedeutung erhalten; es ist die Fortsetzung dessen, was man beim zartesten Alter, im Hinblick auf die dem Leben drohenden Gefahren, das „Davonbringen" nennt, also die leibliche Pflege bis dahin, wo das Kind in dieser Beziehung sich selber versorgen kann; hier wiegt das Animalische vor. „Erziehen" dagegen — gemäß der Bedeutung der Vorsilbe „er" in vielen Wörtern, in erringen, erwerben, erarbeiten, erzwingen u. s. w. — drückt das Vollendete, bis ans Ziel Verfolgte aus, und ebenso das alle Seiten Umfassende, das Völlige nach seiner Qualität. Erziehen ist also = ziehen und aufziehen, aber so, daß dieses Geschäft bis an sein Ziel fortgeführt werde und alle Seiten des zu ziehenden Objectes umfasse. Damit ist jedoch der wirkliche Inhalt des Begriffes noch nicht näher bestimmt. Wir wissen ihn nicht bündiger zu definiren, als so: die Erziehung ist die absichtliche und zusammenhängende Einwirkung Mündiger auf die Unmündigen, wodurch diese jenen persönlichen Werth erlangen sollen, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind und in dessen Erreichung der göttliche Zweck sich erfüllt, zu dem jeder einzelne für sich und als Glied der gesammten Menschheit, so wie diese selbst, von Gott geschaffen ist.

1) Das Subject der Erziehung ist nur der Mensch; nur ein freies Wesen kann freie Wesen wie zeugen so erziehen. Man ist zwar vollkommen berechtigt, den Begriff auch auf Höheres und Allgemeineres auszudehnen, wie denn z. B. die heilige Schrift von einer Erziehung der Menschen durch Gott, theils durch die Lenkung der menschlichen Schicksale überhaupt, theils durch Verhängung von Leiden redet (vgl. nur z. B. 5 Mos. 8, 5. Hebr. 12, 5—11) und wie der Kirche als solcher das Amt der Erziehung ihrer Angehörigen zugeschrieben werden kann — vgl. auch Lessings Schrift (1780) „über die Erziehung des Menschengeschlechts." Allein dieser Begriff einer göttlichen Erziehung berührt doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur insoweit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtsein des Erziehers nothwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. (Weiteres darüber s. in dem Art. „Erzieher.")

2) Ebenso wie das Subject, ist auch das Object der Erziehung der Mensch. („Erzogen werden kann allein der Mensch, gezogen und dressirt wird das Thier. Man spricht von Viehzucht, nicht aber von Vieherziehung." Daub.) Es erhebt sich hier die Frage, ob die Erziehung das einzelne Individuum zu bearbeiten oder auf die Massen zu wirken habe. Zu letzterem haben die reformatorischen Geister unter den Pädagogen stets Lust gehabt, sie wollten ja durch neue Organisation der Er-

ziehung ein neues Menschengeschlecht, ein goldenes Zeitalter herbeiführen. Großartiger hat sich kaum jemand dies geträumt als J. G. Fichte. Aber so wenig man die Menschenkinder in großen Brutöfen en masse ins Leben befördert, sondern jedes einzelne wird von seiner Mutter mit Schmerzen geboren und bedarf der individuellsten Pflege, so wenig kann die Erziehung eine massenhafte sein. Der Gesetzgeber kann immerhin bei öffentlichen auf die Erziehung bezüglichen Einrichtungen von Ideen allgemeiner Art sich leiten lassen, das ist das Politische im Pädagogischen; aber die weisesten Institutionen sind fruchtlos, wenn nicht das einzelne Kind als Person den Gegenstand der Erziehung bildet. Dem widerspricht selbst die Schulerziehung nicht; denn der Lehrer, der sich des Einzelnen nicht annimmt, wird an der Masse keine Wunder thun; und überdies muß der Schulerziehung die Familienerziehung voran und zur Seite gehen, und zwar als diejenige, von welcher für die Gesammtbildung des Zöglings viel mehr abhängt, als von jener. — Wenn aber nur der einzelne Mensch Object der Erziehung ist, so ist er es dafür auch ganz, wenigstens bis zur völligen Selbständigkeit. Dem widerspricht keineswegs, daß dem älteren Sohne mehr Freiheit gestattet wird, als dem Knaben, dem Kinde, denn auch das Gestatten der Freiheit ist noch ein Moment der Erziehung — als Mann hat mir niemand solche zu gestatten, ich nehme sie mir selbst. Die rein leibliche Pflege andererseits, therapeutische und diätetische Fragen, die das Kindesalter betreffen, fallen allerdings nicht in den Bereich der Pädagogik, aber da die mens sana durch das corpus sanum wesentlich mitbedingt ist und die Pflege und resp. Herstellung des letzteren immer zugleich den Willen des Zöglings mit in Anspruch nimmt, so ist nur das den Hebammen, Kindswärterinnen und Aerzten anheimfallende Detail dieser Dinge von dem Begriff der Erziehung auszuschließen, immerhin aber ihr auch in dieser Beziehung der ganze Mensch als Object zuzuweisen.

3) Ist der Mensch, und zwar das Individuum, nicht die Masse, das Object der Erziehung, so fragt es sich weiter, was sie aus diesem Objecte machen soll? wie das Kunstwerk heißt, zu dem dieser Stoff unter ihren Händen sich gestaltet? Es ist der Mensch, der seinem Begriff adäquate, seiner Anlage und Bestimmung entsprechende Mensch, den die Erziehung zu Stande bringen soll, nachdem ihn die Zeugung als ein zwar alle Anlagen in sich tragendes, aber völlig unentwickeltes, ja (s. d. Art. Erbsünde) auch widersprechende, negative Elemente in sich hegendes Wesen in die Welt gesetzt hat. Dem Erzieher muß der Mensch als Person Selbstzweck sein; nicht etwa damit andere etwas an ihm haben, wie man ein Pferd für einen großen Herrn einschult, sondern damit er an sich selbst etwas habe, wird er erzogen. Er soll einen absoluten Werth bekommen, nicht bloß einen Werth für jemand außer ihm, als wäre er für diesen nur eine Sache, sondern einen für sich selbst; dieser absolute Werth ist (s. d. Art. Ethik) kein anderer, als der sittliche, zu dem sich alle andern, z. B. der Werth der Intelligenz, des Talentes u. s. w. immer nur verhalten, wie das Relative zum Absoluten, so daß sie dem Sittlichen sich unter- und einordnen. Aber diese Sätze werden das Bedenken erwecken: ob denn nicht der Mensch einen Werth haben soll für andere, für das größere oder kleinere Ganze, dem er angehört — christlich gesprochen: für Gott und Gottes Reich? Wird dies zugestanden, dann haben wir auch den Zweck der Erziehung nicht allein im Zögling selber zu suchen, wir haben ihn auch für die menschlichen Gemeinschaften, für Staat und Kirche, wir haben ihn fürs Himmelreich zu erziehen. Aber diese beiden Tendenzen sind keineswegs in dem Verhältnisse zu einander, daß jede beschränkt werden müßte, um der andern Raum zu lassen. Vielmehr hat jeder nur in dem Maße Werth für sich selbst, für sein eigenes Bewußtsein, als er auch Werth hat fürs Ganze, und umgekehrt, jeder hat nur Werth fürs Ganze, wenn er für sich selbst etwas werth ist. Wer sich egoistisch abschließt und sein eigenes Ich zum Mittelpuncte macht, um den sich alles drehen soll, der ist nicht nur nichts werth fürs Ganze, er bettet auch sich selbst am schlimmsten; an seinem Egoismus geht er mit Seele und Seligkeit zu Grunde. Umgekehrt: wem daran gelegen ist, zu sittlicher Vollendung zu gelangen, der kann dies gar nicht, ohne durch die Macht der Liebe, die gerade den Kernpunct dieser sittlichen Vollendung bildet, wie Gott die Liebe ist, auch das Ganze mit zu umfassen. Gerade indem er sich hingiebt, gewinnt er sich erst wahrhaft (wer sein Leben verliert, sagt Christus,

der wirds finden. Matth. 10, 39. Joh. 12, 25). Es ist somit an sich durchaus keine Aufhebung oder Beschränkung des absoluten Werthes, den die Person als Selbstzweck hat, wenn gesagt wird: jeder ist auch um der andern, um Gottes willen da, er soll etwas für jene, für diesen sein; und es ist noch keine Spur von Unrecht oder Unlauterkeit darin, wenn etwa ein Vater seinen Sohn für den Dienst der Kirche, für die Medicin, für den Kriegsdienst erzieht, und dabei nicht bloß das künftige Wohl des Sohnes im Sinne hat, sondern auch der Kirche, dem Staat u. s. w. eine tüchtige Kraft heranbilden will. Aber der Erzieher thut dennoch wohl, den ersten, rein persönlichen Gesichtspunct vorzugsweise im Auge zu behalten. Denn sobald er dem zweiten sich ebenso zuwendet, geräth er in die Gefahr, von dieser — man möchte sagen glänzenderen, großartigeren Anschauungsweise einseitig beherrscht zu werden; indem er aber alsdann den Zögling mehr als Mittel denn als Selbstzweck behandelt, also z. B. dem eigenen Genius des Knaben Gewalt anthut oder andererseits ihm solches, was nach gemeiner Moral einfach unrecht ist, darum hingehen läßt, weil es jenem vermeintlich höheren Zwecke nicht widerspricht, so verletzt er nicht nur das persönliche Recht des Zöglings, sondern er erreicht auch seinen Hauptzweck nicht, dem er dasselbe geopfert, eben weil jeder Mangel an persönlicher ethischer Tüchtigkeit auch ein Fehler wird fürs Ganze. Der religiösen Auffassung des Erzieherberufs ist es allerdings eigen und angemessen, den Zögling fürs Reich Gottes, nicht bloß zu seiner eigenen Selbstbefriedigung, zur Harmonie mit sich selber bilden zu wollen (vgl. Eph. 1, 12), aber wie anderswo, z. B. Kol. 1, 28, derselbe Zweck in den Menschen selbst verlegt wird, so ist es gerade die constante christliche Anschauung, daß, wie Gott am Menschen und im Menschen seine Ehre haben will, so auch der Mensch, indem er nur für Gott sein will, darin seine eigene höchste Ehre und Seligkeit findet. Das ist die Macht und das Wunder der Liebe, das wir an jeder sich für die Ihrigen aufopfernden Mutter, an jedem für seinen Beruf sich selbst vergessenden Manne vor Augen sehen. Aber auch für den religiösen Erzieher ist es rathsam, sich dessen stets bewußt zu bleiben, daß der Zögling Selbstzweck ist, weil er dadurch um so eher bewahrt bleibt vor denjenigen Abwegen, auf die auch eine exclusiv religiöse Erziehung leicht geräth, wenigstens dem Zeugnis der Geschichte zufolge oft gerathen ist. Die jesuitische Erziehung will auch eine wesentlich religiöse sein, aber weil ihr das Reich Gottes identisch ist mit der römischen Kirche, so erzieht sie auch nur für diese; der Zögling hat nur Werth als Werkzeug für den Ordenszweck. In anderer Weise kann auch die pietistische Erziehung durch zu ausschließliches Festhalten am religiösen Lebenszwecke sich an der Selbständigkeit des Zöglings verfehlen; sie kann ihn für den Himmel brauchbar machen wollen, aber versäumt darüber die irdischen, menschlichen Lebenszwecke.

Die Behauptung, daß der Zweck der Erziehung im Zögling selber liege, wird nun freilich, sobald sie auf die angegebene Weise erläutert und modificirt wird (daß nämlich dieser Zweck den allgemeineren nicht aus-, sondern einschließe, daß der Einzelne zugleich fürs Ganze da sei und demselben als lebendiges Glied sich einfügen soll), auch von denjenigen nicht bestritten, die etwa nach antiker Weise das Individuum lediglich für den Staat, oder nach philanthropistischer Weise fürs Weltbürgerthum erziehen wollen; sie glauben damit ja zugleich die höchste Tugend und das höchste Glück des Individuums selber zu begründen. Aber eben hier kommt alles darauf an, daß der ethische Begriff von der Bestimmung des Menschen richtig gefaßt wird, d. h. daß alle jene Potenzen, für die der Mensch etwas werden soll, wie Familie, Staat, Welt in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchsten, Ueberirdischen, Ewigen, zu Gott erkannt werden, in welchem die christliche Ethik allein das höchste Gut erkennt. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das Ziel, das der Erzieher für den Zögling gerade so im Auge haben muß, wie der Christ, der sich selbst erzieht, es für sich im Auge hat, wie Gott selbst es in seinem Heilsrathschluß und dessen Ausführung im Auge behält. Und da dies Ziel nur erreichbar ist auf Grund der geschehenen, historischen Vereinigung Gottes mit den Menschen in der Person des Erlösers — „Menschen Gottes" (2 Tim. 3, 17) werden wir nur durch den „Gottmenschen" —: so ist klar, daß wir, wenn wir den obersten Zweck aller Erziehung als das Princip aller Pädagogik bezeichnen sollen, sagen müßen: dieses Princip ist Christus (wie Christus auch das Princip der christlichen Ethik ist); zu ihm soll

der Zögling geführt werden (Marc. 10, 14), damit Christus in ihm Gestalt gewinne (Gal. 4, 19), daß er in Christi Bild sich verkläre (2 Kor. 3, 18) und er in Christo vollkommen werde (Kol. 1, 28). Darin kommt auch das Menschliche, statt vom Göttlichen aufgezehrt und vernichtet oder geknechtet zu werden, vielmehr allein recht zu sich selber, zu seiner Freiheit, Kraft und Wahrheit; „es ist der Begriff der menschlichen Natur, nicht eine selbständige Natur, sondern Organ, Tempel für die göttliche zu sein; in demselben Maße, als die menschliche Natur erfüllt ist von der göttlichen, erreicht sie ihren Begriff, und es gilt von jedem menschlichen Individuum, daß es ein wahrer Mensch wird nur sofern ein göttlich Wort in ihm Fleisch wird." (Martensen, Dogmatik.) Daher, wenn der Dichter von Rousseau gesagt hat, er werde aus Christen Menschen, so sagen wir vom Erzieher: aus Menschen wirbt er Christen.

Damit ist zugleich auch die Würdigung derjenigen Ansicht gegeben, nach welcher der Erziehungszweck so sehr im Individuum liegen soll, daß der Erzieher sogar sonst nichts zu thun hat, als die individuelle Anlage in ethischer wie in intellectueller Beziehung zur Reife zu bringen, also kurzgesagt aus jedem Zögling ein Original zu machen. Allein so hoch wird niemand die Individualität stellen wollen, daß der Erziehungszweck erreicht wäre, wenn nur der Zögling als ein Mensch dastünde, der keinem andern gliche. Die ethische Bestimmung des Menschen ist für alle nur Eine, wie nur Ein Gott ist für alle; was deren individuelle Ausprägung sein darf und soll, das drücken wir mit dem Worte „Charakter" aus (s. d. Art.), mit welchem der Erziehungszweck ganz wohl bezeichnet werden kann, das aber jenen Einen und für alle geltenden sittlichen Maßstab nicht aus-, sondern einschließt. (S. weiter den Art. Erziehungsprincipien.)

Ein Moment, das zur Definition des Erziehungszweckes wesentlich mitgehört, muß noch speciell herausgehoben werden; es liegt in der Frage, ob man an irgend einem Puncte sagen könne: das Ziel ist erreicht, es ist nichts mehr zu thun, wie man dies von einem vollendeten Bauwerk, einem Gemälde, einer Statue sagen kann. Allerdings ist der Mensch sein Lebenlang nie mit sich vollständig fertig, so daß er nichts mehr abzulegen, nichts mehr zu lernen hätte; gerade die gediegensten Menschen erkennen dies am meisten, denn je höher ihre sittliche Durchbildung steigt, um so höhere Forderungen stellen sie an sich selber. Aber das ist dann Selbsterziehung, so daß hier in der That die Erziehung im Sinne der Pädagogik ihr Ziel, ihr Ende hat, und der inzwischen unter Vormundschaft gewesene Wille des Zöglings legitimirt wird, selber den Thron zu besteigen. Dieser Punct aber, wo das eine ins andre übergeht, ist schwer zu bestimmen, weil niemand über Nacht ein Mann wird. Mancher könnte schon zeitig sich selbst überlassen werden, weil sein gesetzter, ernster Sinn, seine innere Klarheit und Besonnenheit ihm schon als Jüngling den Charakter des Mannes geben; manchem andern aber käme es gut, wenn er noch einen Erzieher über sich hätte. Indes muß doch ein Punct fixirt werden können, wo die Erziehung in unserm Sinn aufhört, und dies ist die Volljährigkeit, die in gewißen Beziehungen gesetzlich auf ein bestimmtes Lebensalter fixirt ist und sofort jedem, nachdem er factisch aus der Erziehung entlassen ist, die Aufgabe zutheilt, von nun an sich selbst zu erziehen.

4) Die Nothwendigkeit der Erziehung liegt darin, daß der Mensch nicht Naturwesen, sondern sittliches Wesen ist, welchem die Idee seiner Bestimmung zwar innewohnt, aber nicht so, daß sie mit Naturnothwendigkeit sich realisirte. Sie ist in ihm nicht von Anfang schon ein Sein und Werden, sondern erst ein Sollen. Dieses Sollen aber ins Sein zu verwandeln, reicht die natürliche Entwicklung nicht aus, wenn ihr nicht jene Idee in lebendiger Wirklichkeit gegenübertritt und mit einer gewißen Macht jene Entwicklung beherrscht. Kommt doch selbst ein pures Naturproduct, wie die Pflanze, keineswegs immer zu seiner Vollendung; die äußeren Einwirkungen des Bodens, der Wärme, des Regens u. s. w. können so ungünstig sein, daß die Pflanze verdirbt, ihr Wuchs ein verkrüppelter bleibt. Wenn nun deshalb schon das Naturproduct, sobald es in den Augen des Menschen einen Werth hat, nicht dem Zufall Preis gegeben, sondern in Pflege genommen wird, so darf um so weniger irgend ein menschliches Individuum, dessen Werth als Person ein unend-

licher ist, jenem Zufall überlassen bleiben, zumal da hier die Gewißheit einer bestimmungsmäßigen Entwicklung noch viel weniger verbürgt — nach christlicher Lehre aber durch die Erbsünde in die Gewißheit des Gegentheils umgewandelt ist. Hat man andererseits schon darauf hingewiesen, daß die größten Männer das, was sie geworden, nicht durch ihre Erziehung, sondern meist trotz ihrer Erziehung geworden seien, so ist solche Behauptung ebenso wahr, als wenn einst Amsdorf lehrte, gute Werke seien zur Seligkeit nicht nur nicht nothwendig, sondern sogar schädlich. Nicht einmal in Bezug auf die Bildung des Talentes in specie ist dies wahr (wie viel hatte z. B. Mozart seinem Vater zu verdanken, den er doch an Talent unendlich überragte!); noch viel weniger aber von der Gesammtbildung und insbesondere dem sittlichen Kerne derselben.

5) Die dem Erziehungszwecke dienenden **Mittel** werden wir auf zweierlei Wegen entdecken, je nachdem wir entweder von dem ausgehen, was im Zögling selber vorhanden ist, sei es als Kraft und Anlage, oder als Trieb und Bedürfnis, oder auch nur als vorauszusetzende, weil im allgemeinen Menschenwesen begründete Möglichkeit; oder aber die Kräfte beachten, welche dem Erzieher als Menschen und vermöge seiner persönlichen Bildung inwohnen.

In der ersten Linie gelangen wir auf Folgendes:

a) Da die Erziehung (s. oben) ihren Zweck im Zögling selber findet, mithin ihm nichts aufdringen will, was seiner wahren, ursprünglichen Natur fremd wäre, sondern nur das, was er an sich ist, aus der Potentialität zur Actualität erheben, so hat sie dem im Kinde selbst sich regenden und entwickelnden Leben nur zuzusehen, nur werden zu lassen, was werden will. Das ist aber bereits nicht ein passives Assistiren; denn jenem Leben stellen sich Hemmnisse und Gefahren in den Weg, die, damit werden kann, was werden will, erst hinweggeräumt oder ferne gehalten werden müßen. Um nun sowohl jene Regungen des Lebens in seinen Stadien und Uebergängen, als auch diese Gefahren und Hindernisse gewahr zu werden, bedarf es des Achthabens, der Wachsamkeit; um diese wegzuräumen und zu verhüten, der Sorgfalt. Schon diese zwei Erziehungsmittel greifen weit; sie finden ihre Anwendung von der Wochenstube an, wo durchs grüne Wiegentuch des Säuglings zartes Auge vor grellem Tageslichte geschützt wird, bis zu der Sorgfalt des Vaters, der schlimmen Umgang, schlimme Lectüre &c. von seinem Sohne fern hält — ferne durch eine vorsorgende Thätigkeit, die der Sohn gar nicht gewahr wird. Wir können diese erste Erziehungsmaßregel mit Einem Worte als ein Hüten bezeichnen; auch negative Pflege könnte sie genannt werden.

b) Ihr schließt sich aber die positive an. Die Naturkraft, je gesunder und lebensvoller sie auftritt, um so mehr bedarf sie eines Nahrungszuflusses von außen; die hellste Flamme, wenn ihr das Oel ausgeht, muß erlöschen. Der Einbildungskraft z. B. muß ich dasjenige zur Nahrung geben, was für sie da ist; d. h. Bilder, seien es gemalte oder seien es Erzählungen; dem Verstande muß ich Dinge zur Verfügung stellen, mit welchen sich das Denken zu thun macht. Minder lebhafte, schüchterne, langsame Naturen, die sich nicht selbst helfen können, gehen ohne solche Nachhülfe des Erziehers zu Grunde; erfordert es später die Nothwendigkeit, ihnen Bildungselemente anzueignen, so ist keine entsprechende Fähigkeit mehr da, die Organe sind gleichsam eingerostet.

c) Die Thätigkeit jedoch, die ich durch solche Nährung pflegen und großziehen soll, stellt sich nicht bei jedem Kinde an allen Puncten von selber ein; bei manchen will manches gar nicht, bei andern nur sehr langsam und spät zum Vorschein kommen. Der Erzieher darf daher nicht warten, bis sie sich von selber regt, sondern ergreift seinerseits die Initiative; er regt an, er läßt Reize auf die noch schlummernde Kraft wirken, oder auch er wendet Zucht und Zwang an.

d) Aber selbst wenn die Lebensthätigkeit in Gang gebracht ist, so bedarf es in Anbetracht sowohl der Flüchtigkeit der kindlichen Natur, als der wachsenden Größe und Schwierigkeit der Aufgaben fernerhin der Uebung, und zwar wiederum entweder durch Reizung mittelst immer neuer Darbietung von Objecten der Thätigkeit, oder durch Zwang.

e) Endlich ist zu beachten der selbstische Eigenwille der Kinder. Dieser ist nicht

bloß ein häufiges Hindernis der vom Erzieher beabsichtigten Thätigkeit des Zöglings, sondern er geht darauf aus, Dinge zu bewerkstelligen, die dem Erziehungszweck direct entgegen sind. Diesen bösen Willen in einen guten umzuwandeln (also seine Bekehrung, seine Wiedergeburt), ist zwar die mit dem Erziehungszweck selber wesentlich identische Aufgabe des ganzen Erziehungsgeschäfts. Aber sie würde nie gelöst, wenn man die einzelnen bösen Willensbewegungen und die daraus hervorgehenden Handlungen einstweilen hingehen ließe, bis das Herz des Kindes ein neues, — bis die Liebe zum Guten an die Stelle der Lust zum Bösen getreten, oder etwa auch bis die eigene Erkenntnis des Guten, die verständige Einsicht an die Stelle des thörichten Begehrens getreten wäre. Vielmehr, da jede böse Lust durch Befriedigung nur wächst, so ist die Versagung dieser Befriedigung, die Verhinderung der Ausführung des Gewollten das unentbehrlichste Mittel, um das unrechte Wollen selbst allmählich zu vernichten. So gesellt sich zu dem oben besprochenen positiven Zwang, der das Kind nöthigt, etwas zu thun, was es nicht thun wollte, der negative, der es zwingt, etwas zu unterlassen, was es thun wollte; beide Seiten dieses nöthigenden Verfahrens zusammen nennen wir in einem engeren Sinne die Zucht.

In der zweiten Linie ergiebt sich uns Folgendes:

a) Das erste, unmittelbarste Mittel der Einwirkung auf den Zögling liegt in der persönlichen Gegenwart des Erziehers, die eben deshalb auch eine conditio sine qua non für die Erziehung ist. Belehren, ermuntern, vorwärts bringen kann ich einen Menschen auch durch Briefe, durch Schriftstellerei; erziehen aber kann ich ihn nur, wenn ich ihn persönlich um mich habe. Es ist die Selbstdarstellung des Erziehers, die wir als Erziehungsmittel darum so hoch stellen müßen, weil auf den Menschen, und zu allermeist auf das noch nicht zu eigener Persönlichkeit ausgeprägte Kind, nichts einen so entschiedenen, mächtigen Eindruck macht, als eben ein tüchtiger Mensch, ein „vollkommener Mann" (vgl. Jak. 3, 2). Unwillkürlich ahmt das Kind nach, was es an ihm sieht, nicht bloß vermöge des Nachahmungstriebes, sondern weil es fühlt, um etwas zu sein, müße es ein Mann werden, weil ihm das Rechte, Gediegene, Edle hier in einem lebendigen Bilde vor Augen steht. Hierüber verweisen wir auf den Art. „Erzieher" und fügen nur bei, daß jene Selbstdarstellung um so besser pädagogisch wirken wird, je weniger sie dem Kinde gegenüber eine speciell beabsichtigte und berechnete ist. Bewußt muß sich der Erzieher dessen wohl immer sein, daß des Kindes Auge und Ohr ein Spiegel ist, in dem sein Bild, sein Thun und Reden sich nicht nur reflectirt, sondern sogar haften bleibt und fortwirkt, daher die große Bedeutung des Aergernisses (s. d. Art.) in der Erziehung. Aber das heißt nun nicht, er soll es beständig darauf anlegen, dem Zögling ein Muster zu geben; das würde ihn geradezu unwahr machen, er würde zum Schauspieler werden. (Auch Christus hat sein Reden und Handeln nicht in solch tendentiöser Weise zum Vorbild machen wollen.) Je mehr er sich durchaus giebt, wie er ist, um so sicherer wird jene Einwirkung sein; um sich aber so geben zu können, muß er selbst ein sittlich durchgebildeter Mensch, ein Charakter sein; also was er um des Zöglings willen zu sein nöthig hat, ist wesentlich dasselbe, was er um seines eigenen Werthes und Heiles willen sein muß. — An Obiges schließt sich aber auch die ganze Umgebung, die Lebensweise an, die der Mann sich schafft, also dasjenige, was wir in einer Familie die Hausordnung nennen (s. d. Art.). In sie wächst das Kind hinein, es weiß nicht wie, und gewinnt so schon eine Bestimmtheit seines Lebens, seines Denkens und Wollens, die fürs ganze Leben entscheidend sein und alle späteren Einwirkungen überdauern kann (vgl. „Gewöhnung").

b) Das zweite Mittel besitzt der Erzieher im Worte: theils dem allgemeinen Lehrwort, theils dem speciellen Auctoritätswort, welches bald Gebot und Verbot, bald Strafwort und Zurechtweisung ist. Da diese Momente alle in einzelnen Artikeln zu behandeln sind, so genügt es hier sie an ihrer Stelle genannt zu haben.

c) Das dritte ist die That; theils als absichtliches Vorthun, damit der Zögling dasselbe nachthue (wie bei allen Fertigkeiten, bei Leibesübungen, dann auch in rein sittlichen Dingen bei solchen Handlungen, die lediglich den Zweck des Beispiels haben); theils als ein Handeln für den Zögling, worunter sich alle Fürsorge und Veranstaltung, alle Hingebung, alles Opferbringen, somit auch namentlich Gebet und Fürbitte

befaßt, in welcher der Zögling die Liebe und Weisheit des Erziehers zu fühlen bekommt; also ein Handeln, das unmittelbar mehr nur Raum schafft für Erziehungszwecke, aber mittelbar auch selbst wieder erziehend wirkt; theils als ein Handeln **mit** dem Zögling, d. h. ein Theilnehmen an seinen Spielen, Arbeiten, Reisen u. s. f.; theils als ein Handeln, dessen unmittelbares Object der Zögling selber ist; eine Kategorie, unter die vornehmlich die Strafe fällt.

d) Als letztes Mittel, das zugleich den Pendant zum ersten bildet, bezeichnen wir die Versetzung des Zöglings in eine Umgebung, eine Gemeinschaft, einen Verkehr, wo erziehende Kräfte auf ihn wirken, wo Persönlichkeiten in Umgang mit ihm treten, die momentan an der Stelle des Erziehers, aber gewollt von ihm, einen seinen Zwecken entsprechenden Einfluß auf den Zögling ausüben. Die unter a) b) c) genannten Mittel setzen voraus, daß Zögling und Erzieher einander allein haben; hier nun erweitert sich der Kreis; es sind Gespielen, in deren Umgang sich erst mancherlei Tugenden (wie Verträglichkeit, Gefälligkeit u. s. w.) entwickeln und üben können. Der Erzieher nimmt hiemit andere, die aus irgend einer Ursache, also z. B. altershalber, dem Kinde näher stehen, als er, zu Hülfe, um auch nach dieser Seite hin das, was in ihm ist, zur Entfaltung zu bringen, nöthigenfalls aber auch zu reinigen und zu bessern.

6) Diese Mittel nun ihrem Zwecke gemäß richtig handhaben zu können, das nennen wir die Erziehungs**kunst**. Als Kunst hat sie zwar nicht ihren Platz in der Reihe der schönen Künste; aber gleichwohl gebührt ihr der edle Name einer Kunst sowohl wegen dessen, was sie leistet, als wegen der zu dieser Leistung erforderlichen Qualification. Was sie zu Stande bringen soll, ist der vollendete Mensch, und gewiß ist das edelste Kunstwerk, das der Mensch schaffen kann, ein wirklicher, tüchtig ausgebildeter Mensch, der nicht bloß als schöne Bildsäule, nicht bloß als großer Charakter in einer Dichtung, sondern als wirkliche, lebendige Person aus seinen Händen hervorgeht. So ist andererseits auch das pädagogische Talent (s. weiter d. Art. Erziehungstalent) ein specifisch künstlerisches; die geistige Kraft, um die Idee innerlich anzuschauen und festzuhalten, das feine Urtheil über die Angemessenheit des Products zur Idee, die geschickte Hand, jenes zum Ausdrucke dieser zu gestalten, das scharfe Auge des Bildhauers und des Malers, das feine Gehör des Musikers — all das, nur in anderer Form und Richtung, wiederholt sich im pädagogischen Künstler. Wohl ist es Thatsache, daß viele Eltern, namentlich Mütter, vortrefflich erziehen, ohne sich von einer Kunst träumen zu lassen, die sie üben, oder gar eine solche erlernt zu haben, während den Pädagogen von Profession ihre Arbeit oft so schwer wird, ja oft geradezu mislingt. Aber, ganz abgesehen von der Unsicherheit jedes pädagogischen Erfolgs (s. unten), ist wohl zu beachten, daß es auch hier ein natürliches Talent giebt, das, zusammenwirkend mit gesundem Verstande und edler Gesinnung, künstlerisch wirkt, ohne daß sein Inhaber sich desselben als einer besonderen Kunst bewußt wird; die einfachen Lehren des Christenthums, die Erfahrungen, die er an eigenen und fremden Kindern macht, reichen ihm als theoretischer Hintergrund vollständig aus. Indes das Thun selber bleibt nach wie vor ein künstlerisches, und die Gesetze, nach denen ein solcher unbewußt handelt, sind ihrem Inhalte nach keine andern, als die die Kunstlehre auch in sich aufnehmen müßte, wenn sie sie etwa noch nicht erkannt und gewürdigt hätte.

An Einem Puncte aber verläßt uns die Parallele mit den übrigen Künsten allerdings gänzlich. Der Künstler, der sein Material ebenso beherrscht, wie er seine Idee klar in sich trägt, kann Garantie leisten, daß sein Werk gelingt; der Pädagog kann das nicht. Denn der Wille des Zöglings ist ein anderes Material, als Marmor und Leinwand; und mit einer Schule, mit einer Schaar Geschwister ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen, ist eine andere Aufgabe, als mit einem Orchester eine neue Symphonie einzustudiren oder mit etlichen hundert Arbeitern eine Basilika zu bauen. Das hat die Pädagogen κατ' ἐξοχήν allezeit geärgert, daß ihre Kunst nicht soll für unfehlbar geachtet sein, daß die Verheißungen Basedow's nicht wie ein Evangelium gelten, daß Pestalozzi's absolute Methode nicht mit der Sicherheit einer Maschine, wie er meinte und wollte, das Fabricat eines rechtschaffenen und intelligenten Menschen sollte liefern können. Doch — der menschliche Erzieher kennt, wofern

er ein Christ ist, einen höhern unsichtbaren Erzieher, der trotz der Allmacht seines Arms den freien Willen des Menschen gleichwohl auch nicht zwingen, als Maschine behandeln oder wandeln will, aber der dennoch Antriebe geben, Gedanken und Bewegungen wecken, Stimmungen hervorrufen, und dem allem entsprechend auch die äußeren Umstände so lenken und ordnen kann, daß der Wille sich in Demuth und Liebe ihm ergiebt. Wo daher für den menschlichen Erzieher alle Möglichkeit, direct auf den Zögling zu wirken, aufhört, da bleibt ihm das Eine übrig, sich betend an jenen unsichtbaren Pädagogen zu wenden und ihm des Kindes Seele anzubefehlen, daß er, wo wir nur pflanzen und begießen können, das Gedeihen gebe. Aber nicht erst als letztes verzweifeltes Mittel, wenn alles andere fehlschlägt, soll es darum angesehen werden, sondern es geht von Anfang schon neben allem her, was für das Kind und an ihm gethan wird; es weiht sein Leben, noch ehe es ans Licht geboren ist, es begleitet Sohn und Tochter auch auf den Wegen, die sie aus dem Elternhause wegführen, und bildet so ein geistiges Band zwischen Eltern und Kindern, das darum unzerreißlich ist, weil Gottes Hand es ist, die dasselbe hält. (Das Nähere s. im Art. Gebet.)

Alle weiteren Fragen, betreffend z. B. die körperliche Erziehung, die religiöse, confessionelle, kirchliche Erziehung, die nationale und politische Erziehung, die Erziehung in der Familie, dann die Erziehung der weiblichen Jugend im Unterschiede von der männlichen u. s. f., werden ihres Orts in eigenen Artikeln beantwortet werden.

Erziehung, verkehrte Richtungen in derselben: Moderner Paganismus, Pelagianismus, Radicalismus, Formalismus, Materialismus, Utilitarismus, Subjectivismus, Intellectualismus u. s. w. — Wenn es das Schicksal der Wahrheit ist, daß sich überall der Irrthum und selbst die Lüge an ihre Fersen hängt, so darf es uns nicht wundern, wenn solches auch den pädagogischen Wahrheiten widerfährt; ja wir werden dieses Gebiet noch viel fruchtbarer an Verkehrtheiten als andere finden, wenn wir bedenken, daß nicht nur jegliche Zeitrichtung und Zeitweisheit das Privilegium der Jugendbildung an sich zu reißen strebt, sondern am Ende auch jeder Halb- oder Falschgebildete, wie in der Politik, so in der Pädagogik glaubt drein reden zu dürfen und zu sollen. Unter diesen Umständen wird es gerechtfertigt erscheinen, wenn vorliegendes Thema einer größeren Ausführlichkeit gewürdigt wird, als an sich einem bloß negativen Pendant zum vorhergehenden Artikel zustände.

Um Ordnung und Uebersichtlichkeit in die Menge jener verkehrten Richtungen zu bringen, welche die mit klarem Bewußtsein ihres Zieles und Weges auf sicherer Bahn ruhig fortschreitende Erziehung umschwärmen, ist nöthig, den Begriff der Erziehung nach seinen einzelnen Momenten zuerst sich bestimmt zu vergegenwärtigen. Wir definiren demnach die **Erziehung** als die **bewußte und absichtliche** Einwirkung **Mündiger auf Unmündige,** wodurch dieselben **angeregt, gelehrt und gewöhnt** werden sollen, als lebendige, d. h. von dem göttlichen Gesetze selbst durchdrungene **Glieder im Organismus der Gesellschaft** zu stets vollständigerer **Verwirklichung jenes Gesetzes** selbständig thätig zu sein. Wenn nun diese verschiedenen Momente den Begriff der richtigen Erziehung constituiren, so sind verkehrte pädagogische Richtungen durch Vernachläßigung eines oder des andern dieser Momente möglich: 1) es wird eine bestimmter Grundsätze sich bewußte absichtliche Einwirkung auf die Jugend überhaupt für überflüßig erklärt; 2) es wird übersehen, daß die Erziehung es mit Unmündigen zu thun hat, die dem Stande der Unmündigkeit enthoben werden sollen und ihm nur allmählich enthoben werden können; 3) es wird die Natur der pädagogischen Anregung und der positiven Belehrung und Gewöhnung, sowie das gegenseitige Verhältnis dieser Einwirkungen falsch aufgefaßt; 4) es wird vergessen, daß der Zögling zwar in seiner eigenthümlichen Individualität geachtet, zugleich aber als Glied der Gesellschaft aufgefaßt werden muß, und zwar der Gesellschaft, wie sie durch die in ihr wirkenden Kräfte und mit den ihren Organismus bestimmenden Ordnungen geschichtlich geworden ist; endlich 5) es wird der Zweck der Erziehung, statt in die Verwirklichung des göttlichen Gesetzes, in die Erreichung irgend eines endlichen Vortheiles gesetzt. Nach diesen verschiedenen Gesichtspuncten die mannigfaltigen falschen Richtungen in der Erziehung zu classificiren ist

hier der eigentliche Zweck. Auf das Einzelne ausführlicher sich einzulassen ist Sache der besonderen historischen und dogmatischen Artikel.

Bevor wir jedoch die einzelnen Verirrungen, welche von den angegebenen Puncten aus möglich sind, näher betrachten, ist von einer in der Gegenwart vielgenannten Verkehrtheit zu reden, welche nicht wohl nur als eine falsche Richtung in der Erziehung bezeichnet werden kann, da sie vielmehr, folgerichtig durchgeführt, jede Erziehung ebenso gewiß aufheben würde, als sie in ihrer Consequenz zusammenhängendes Denken und geordnetes menschliches Leben überhaupt unmöglich macht. Es ist dies der Materialismus. Im strengen Sinne nämlich bezeichnet dieses Wort die Ansicht, „daß alles, was existirt, nur eine zufällige Zusammenwürfelung und Mischung von einer zahllosen Menge materieller Substanzen sei.“ Dieser Materialismus verzichtet also auf die Entdeckung eines inneren Zusammenhangs in den Dingen, damit zugleich auf ein eigentlich wissenschaftliches Denken, auf ein nach Grundsätzen geführtes und eingerichtetes Leben — es müßte denn der Grundsatz sein, keine Grundsätze haben zu wollen — und mithin auch auf eine nach Grundsätzen erfolgende Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes. Für den consequenten Materialisten müßte die Erziehung als Unterstützung in kräftige Ernährung, die Erziehung als Gegenwirkung, also die Zucht im engern Sinne, in beschränkende Diät sich verwandeln und bei dem auf solche Weise wohlgeregelten „Stoffwechsel“ müßte die richtige Seelenthätigkeit, die sich ja zu dem Gehirn und den Nerven nicht anders verhält, als etwa der Urin zu den Nieren, oder die Galle zur Leber, von selbst sich geben; Uebung der Sinne durch einfaches Darbieten sie anregender Gegenstände aus der Sinnenwelt wäre das Aeußerste, was etwa noch als erforderlich erscheinen könnte. So lange aber der Materialist mindestens einen zusammenhängenden Unterricht in der Naturkunde, etwa auch in der Mathematik, noch für ersprießlich hält; so lange er sich noch die Freiheit nimmt, diesen oder jenen Menschen nicht bloß einen schlechtgefütterten, sondern ganz einfach einen schlechten Menschen zu nennen; so lange er bei seinen eigenen Kindern über Spuren solcher Schlechtigkeit durch Hinblick auf ihre Wohlgenährtheit und physische Kraft sich nicht zu trösten vermag: so lange ist es ihm noch nicht gelungen, die letzten Reste des der menschlichen Natur einmal inhärirenden Idealismus völlig hinauszuconsequenzen. Beachtenswerth ist namentlich die Inconsequenz, daß selbst die entschlossensten Materialisten es doch meist ganz wünschenswerth finden, fromme Kinder zu haben; und mancher aristokratische Bonvivant, der vom weisen Salomo nichts gelernt hat, als daß alles eitel ist, mancher auf zu üppigem Boden selber ins Kraut gewachsene Gutsbesitzer oder Pächter, mancher aufgeklärte Fabrikant oder Kaufmann, der nur die eine Großmacht des Geldes kennt und anerkennt — mancher von solcher Sorte, wenn er seinem bescheidenen Hofmeister oder Hauslehrer imponiren will durch seine freigeistischen Ansichten, könnte gewiß durch die einfache Frage zur Besinnung gebracht werden, ob er wünsche, daß man mit diesen Ansichten seine Kinder bekannt mache und in solchem Sinne sie erziehe. Die Herrn ahnen eben doch, daß eine consequente Durchführung ihrer Ansichten die menschliche Gesellschaft zerstören müßte, und daß sie selbst nur von ihrer eigenen Inconsequenz leben. Ein vollkommen consequenter Materialismus existirt ebenso wenig, als ein vollkommen consequenter Spiritualist, d. h. ein Mensch, der die Ansicht hätte, „daß die ganze Außenwelt, sein Körper inbegriffen, den er sieht und betastet, bloß eine subjective Vorspiegelung seiner Denkkraft sei.“ Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen verleugnet. Diese Richtung hat auch in der Erziehung in verschiedener Weise ihren zerstörenden Einfluß geltend gemacht, und wir werden bei Besprechung des Naturalismus, Paganismus, Radicalismus und Utilitarismus ihren warnenden Spuren begegnen.

1) Wenn der consequente Materialismus principiell gegen eine Erziehung nach dem oben aufgestellten Begriffe sich erklären müßte, so wird von anderer Seite eine planmäßige Erziehung um deswillen für überflüßig gehalten oder doch sehr beschränkt, weil einerseits das angeborene Naturell weder geändert noch ihm zum Trotz etwas anerzogen werden könne, andererseits die pädagogischen Einwirkungen den

übermächtigen Eindrücken der Außenwelt auf das Kind nicht die Wage halten könnten. Man kann diese Richtung als Laxheit und Libertinismus in der Erziehung bezeichnen. Die ihr entgegengesetzte Einseitigkeit ist der Pedantismus, welcher für das Leben der Jugend alles unter bestimmte und zwar kleinliche Regeln gebracht wissen will, und starr festgehalten die sichere Folge hat, daß die kräftige Frische der Jugend erbleicht und der Zögling sein Leben lang unselbständig bleibt; im Gegensatze gegen diese Verkehrtheit hat jener Libertinismus seine relative Berechtigung. Aber eine richtige Erziehung will auch nicht entfernt dem Zögling etwas wider seine Natur aufdrängen, sondern beabsichtigt nur, ihn durch umsichtige Leitung vor Einseitigkeit oder Erschlaffung zu bewahren. Ganz besonders leuchtet die Nothwendigkeit solcher Leitung ein, wenn man auf das Gebiet der eigentlichen Fertigkeit hinblickt; denn hier wäre selbst der begabte Zögling auf dem besten Wege, in Pfuscherei zu gerathen, wenn nicht die Erziehung zügelnd eintritt, die zwar das fehlende Talent nicht ersetzen, ohne welche aber auch das glücklichste Talent es nicht zu vollendeten Leistungen bringen kann. Aber auch in Bezug auf die Gesinnung und ihre Bedingtheit durch die Eindrücke der Außenwelt ist es mit dem libertinistischen Gewährenlassen nicht gethan; denn die Erziehung kann zwar die Einwirkungen der Außenwelt nicht völlig paralysiren, aber sie kann sie doch zum Theil abhalten und sie muß es um so mehr, je geringer noch die Selbständigkeit des Zöglings ist. In der That gelingt der Auctorität der Eltern und Lehrer jene Gegenwirkung der ganzen übrigen Welt zum Trotz, bis allmählich der Zögling selbst unterscheiden lernt, was ihm dienlich ist und was nicht, und sich in ihm der feste Kern einer Gesinnung gebildet hat, welcher den Versuchungen selbständig Widerstand leistet (vgl. den Artikel Erziehung, 4) u. 5) c. d.).

2) Andere Verkehrtheiten entstehen, wenn der Erzieher vergißt, daß die Zöglinge Unmündige sind, die allmählich zur Mündigkeit herangebildet werden sollen. Durch das Vergessen dieser Aufgabe wird zunächst die spielende Pädagogik erzeugt, welche verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit an sich das Berechtigte wäre, und statt den Zögling aus ihr allmählich emporzuheben, sich nur zu ihr herabläßt. Wohl ist die Kindheit die Zeit des Spiels, und das Kind bewegt sich etwa in den sieben ersten Lebensjahren (s. d. Art. Altersstufen) im wesentlichen in der Indifferenz zwischen Spiel und Ernst. Aber auch in dem eigentlichen Kindesalter schon findet der Ernst seine Stelle und zwar von dem Augenblick an, wo das Kind im Stande ist, von seiner natürlichen Neigung das höhere Gesetz zu unterscheiden, welches durch die zu seiner Erziehung berufenen Erwachsenen, vor allen die Eltern, repräsentirt wird und als Gebot oder Verbot seinem kindischen Eigenwillen entgegentritt. Darum liegt es auch in der Natur der Sache, daß mit dem Eintritt in die Schule jene unbefangene Indifferenz zwischen Spiel und Ernst aufhört. Neben der natürlichen Neigung muß jetzt als Triebfeder immer bedeutsamer wirken der Wetteifer der Kinder in der Lösung ihrer Aufgaben, die Freude an der Arbeit als solcher und an der Anerkennung des Erziehers, und in der Sehnsucht, groß zu werden, richtet sich der Blick auf ein ferneres Ziel, um dessen willen auch die an sich weniger erfreulichen Arbeiten der zweimal sieben Dienstjahre der Schulzeit willig übernommen werden. So reift der Zögling allmählich zu der bewußten, ernsten, pflichtmäßigen Thätigkeit des Mannes heran, während die spielende Pädagogik in kindischer Unfertigkeit, Willkürlichkeit und Zerfahrenheit seine Kraft erschlaffen läßt. — Nahe verwandt mit der spielenden ist die weichliche Pädagogik. Während jene dem Zögling die Pflichten erläßt, deren Erfüllung auch von dem kindlichen Alter bereits gefordert werden muß, räumt ihm diese vorzeitig Rechte ein, welche ihm noch nicht zustehen. Schwache, überzärtliche Eltern können es nicht abwarten, bis das Kind groß ist, berauben es so des kräftigen Strebens, das Ziel zu gewinnen, lähmen die Kraft, welche im Ringen danach sich üben sollte, und Altklugheit und Naseweisheit im Denken und Reden ist das selbstverschuldete Ergebnis. Die spielende sowohl als die weichliche Erziehung aber stören überdies das Auctoritäts- und Pietätsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling und entziehen damit aller pädagogischen Einwirkung den festen, gedeihlichen Boden, jene, indem sie in ungehöriger Weise den Erzieher dem Zögling gleichstellt, diese, indem sie ebenso verkehrt den Zögling vorzeitig zum Erzieher erhebt. — Was nun die beiden genannten Verkehrtheiten in dieser

Beziehung zu wenig thun, das thut die falsche Richtung, welche wir als **Rigorismus** in der Erziehung bezeichnen können, zu viel. Der Rigorismus vergißt, daß die Unmündigen denn doch allmählich Mündige werden sollen, er läßt der Neigung und freien Selbstthätigkeit des Zöglings gar keinen Spielraum, sondern sucht etwas darin, ihnen zum Trotz nur seine Befehle durchzusetzen; schwächere Naturen drückt er auf immer zu einer ängstlichen und kleinlichen maschinenmäßigen Thätigkeit herab, stärkere reizt er zum Trotze, in welchem sie, endlich sich selbst überlassen, nur zu leicht jede Schranke überspringen, um häufig die rechte Verbindung von Freiheit und Ordnung im Leben nie wieder zu finden. Doch ist nicht zu verkennen, daß unter dem Rigorismus gleichwohl noch ungleich mehr gute Früchte gedeihen können, als bei zu weichlicher Erziehung. Die Geschichte und Erfahrung liefern zahlreiche Belege dazu (s. d. Art. **Auctorität**).

3) Eine dritte Reihe von pädagogischen Verkehrtheiten geht aus der falschen Beantwortung der Frage hervor, wie die **pädagogische Einwirkung gegenüber der Natur des Zöglings** sich zu verhalten habe. Eine auf dem Grunde genauer, erfahrungsmäßiger Bekanntschaft mit der kindlichen Natur in ihrer concreten Wirklichkeit ihrer vollen Aufgabe sich bewußt gewordene Erziehung begnügt sich nicht mit der bloß negativen Thätigkeit, die nur wegräumen will, was die Natur des Zöglings in ihrer Entwicklung hemmt, auch nicht mit einer bloßen positiven Anregung, sondern sie weiß, daß sie manche Regungen der kindlichen Natur durch die Zucht beseitigen oder zurückdrängen, manches, was sie in ihr einst finden will, mit Mühe und ausdauernder Treue erst pflanzen muß. Dadurch, daß von dieser umfassenden Aufgabe nur ein oder das andere Moment einseitig berücksichtigt wird, entstehen verschiedene Verirrungen. Diejenige falsche Richtung in der Erziehung, welche sich damit begnügen zu dürfen glaubt, nur der eigenen Entwicklung der Natur des Zöglings Raum zu verschaffen, ist der **Naturalismus**. Im Unterschied von dem libertinistischen Gewährenlassen legt dieser auf die Erziehung einen großen Werth, aber in der Aufgabe, nur die Hindernisse der dann von selbst erfolgenden normalen Entwicklung der kindlichen Natur zu entfernen, concentrirt sich ihm eben auch der gesammte Zweck der Erziehung. Auch der Naturalismus ist großentheils durch eine entgegengesetzte Einseitigkeit hervorgerufen worden, welche man als **Positivismus** bezeichnen kann, insofern sie um das, was in der Natur des Zöglings etwa gegeben oder angelegt oder von ihr gefordert ist, sich gar nicht kümmerte, sondern nur die Zöglinge zu den conventionellen Formen des äußeren Lebens zuzurichten und ihren Köpfen das übliche Unterrichtsmaterial einzuarbeiten bemüht war. Ihm gegenüber fand der extreme Naturalismus durch **J. J. Rousseau** seinen prägnantesten Ausdruck. Das charakteristische Symbolum dieses pädagogischen Naturalismus steht in aller Bündigkeit gleich zu Anfange des „Emil": „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen," und daraus folgt denn bald die nicht minder charakteristische Vorschrift für das Verhalten der Erzieher: „Um diesen seltenen Menschen (den Naturmenschen) zu bilden, was haben wir zu thun? Allerdings viel: nämlich zu verhindern, daß irgend etwas gethan werde." Damit nun sein Zögling von all den nachtheiligen Einwirkungen der Menschen fern gehalten werde, muß ihn Rousseau nach dem Muster seines pädagogischen Ideals, des Robinson Crusoe, von allen Berührungen mit der Gesellschaft isoliren. Es ist sonach klar, daß der pädagogische Naturalismus unter der Natur des Zöglings, welcher gemäß er diesen erzogen wissen will, nur die Natur des isolirten Individuums verstehen kann, und dieser Natur ist eben nur das thierische Bedürfnis nach sinnlichem Wohlbefinden eigen, denn der Sinn für höhere Zwecke geht dem Menschen erst in der Gesellschaft auf. Daß nun aber eine Erziehung, welche keine Tendenz hätte, als der Natur in jenem Sinne freien Spielraum zu verschaffen, nicht Menschen erziehen würde, sondern Bestien, das kann ebenso wenig einem Zweifel unterliegen. Der Naturalismus vergißt eben, daß die eigentliche Natur des Menschen nicht in der leiblichen, sondern in der geistigen Seite seines Wesens liegt, daß er dieser geistigen Seite nach zur Ebenbildlichkeit Gottes, zur Verwirklichung des göttlichen Gesetzes berufen ist, und zwar im Verkehre mit andern Geistern, ohne welchen sein höheres Leben nicht erwachen kann und geistiges Leben überhaupt nicht denkbar ist. (Weiteres

in den Artikeln Rousseau, Erbsünde, Unterricht.) Der Naturalismus ist als solcher, nur von einer andern Seite betrachtet, zugleich Pelagianismus, sofern er das Erlösungsbedürfnis des Menschen leugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne, wie Diesterweg sagt: „wir wollen von keinem glücklich, wir wollen von keinem fromm und selig gemacht werden: wir verlangen nur, daß man uns dem tiefsten Bedürfnis unserer Natur gemäß an der freien Entwicklung nicht hindere. Der wird der Messias dieser Zeit sein, der sie uns bringt." Für diesen Standpunct ist das belehrende Beispiel von Männern wie Paulus, Augustinus, Luther verloren, welche eben, weil sie das kräftigste sittliche Streben durchdrang, für ihre Seele nicht anders Ruhe fanden, als in Jesus Christus, der in den Schwachen mächtig ist. Und auch die heilige Schrift zeigt umsonst, wie die ganze Menschheit, Juden so gut wie Heiden, auf die immer ängstlicher werdende Frage: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?" keine befriedigende Antwort fand, als die: „Ich danke Gott durch Jesum Christum, unsern Herrn!" Indem so der Pelagianismus mit seiner bloßen Natur- und Vernunftreligion sich in positive Opposition gegen das Centrum des Christenthums und der christlichen Erziehung, gegen die Lehre von der Erlösungsbedürftigkeit und vom Erlöser, setzt, ist ihm der Pietismus entgegengetreten, der jene Cardinallehren desto energischer festhält. Aber derselbe fällt leicht in eine andere Einseitigkeit, sofern er theils in dem Zögling alle nicht unmittelbar mit der Heilsfrage zusammenhängenden Lebensregungen mistrauisch zu unterdrücken sucht, und so entweder Heuchelei oder desto rohere Ausbrüche der Sinnlichkeit nicht selten zum Resultat hat, theils sofern er in verkehrtem Positivismus das Christenthum als ein neues Gesetz auffaßt und den Zögling in das Joch einzelner kleinlicher Gebote spannt. — Mit dem pädagogischen Pelagianismus steht endlich der Intellectualismus in innigem Zusammenhang als die verkehrte Richtung in der Erziehung, welche ihre Hauptaufgabe in der Aufklärung des Verstandes erkennt, überzeugt, daß dann alles andere sich von selbst machen werde, nicht bloß das Können, sondern ganz besonders auch die rechte Bestimmtheit des Wollens (vgl. d. Art. Erbsünde). Der Intellectualismus war gegeben mit Rousseau's Entdeckung von der ursprünglichen Vortrefflichkeit der kindlichen Natur, welche in ihrer Entwicklung durch die Erziehung nur nicht gestört werden dürfe; denn jetzt konnten ja etwaige Vergehungen des Kindes nur als Folge von Unwissenheit und mangelnder Erfahrung erscheinen, welchen auf dem Wege der Belehrung ebenso einfach als sicher zu begegnen war. Rousseau selbst zwar hatte noch mit der ihm eigenen löblichen Inconsequenz nachdrücklich die Albernheit gerügt, welche glaubt, mit Kindern auf dem Wege des Raisonnements etwas erreichen zu können. Basedow aber, der des Franzosen geniale und hinreißende Declamationen in hausbackene deutsche Prosa übersetzte, machte mit dem Intellectualismus gründlichen Ernst und klügelte statt der üblichen Strafen allerlei absurde Maßregeln aus, die zwar nicht wie Strafen aussehen sollten, es aber doch in der That waren (s. d. Art. Basedow und Bahrdt). Sehr natürlich! denn die Erziehung kann sich der Nothwendigkeit nicht entziehen, durch ernste Mahnung auch auf Gefühl und Willen zu wirken und durch die Strafe dem Zögling das Bewußtsein zu erwecken, daß das Gesetz, dessen Befolgung gefordert wird, nicht ein Product der Willkür ist, sondern eine heilige reale Macht, welche an dem, der sich gegen sie auflehnt, empfindlich sich rächt. Allerdings aber muß eine Zeit kommen, wo das Gesetz aufhört, dem Zögling nur äußerlich gegenüberzustehen, wo er vielmehr mit klarer Einsicht in dessen Grund und Bedeutung es in sich selbst aufgenommen hat; und darum muß man sich vorsehen, daß nicht die Opposition gegen den einseitigen Intellectualismus in die entgegengesetzte Verkehrtheit sich verrennt, welche man als Mechanismus bezeichnen könnte, weil sie gar nichts dafür thut, daß der Zögling von den an ihn ergehenden Forderungen ein eigenes Verständnis und damit die Möglichkeit einer selbstthätigen Pflichterfüllung gewinne.

4) Aus der Verkennung der Beziehung des Individuums überhaupt und des Zöglings insbesondere zur **Gesellschaft** erwächst wieder eine Reihe falscher Richtungen in der Erziehung. Diese Verkehrtheit, welche als ihr Object nur den von der Gesellschaft isolirten Zögling erkennt, kann man als Subjectivismus oder besser als Individualismus bezeichnen. Dieser Individualismus

kennt nur Rechte des Zöglings und mannigfaltiges Unrecht, welches von der Gesellschaft der unschuldigen, reinen Kindernatur angethan worden ist; von den Pflichten des Zöglings gegen das Ganze, dem er angehört, gegen die Gesellschaft, gegen sein Volk und Vaterland weiß diese rücksichtsvolle und überzarte Pädagogik nichts. Und zugleich vergißt sie für sich selber, daß der Zögling für die realen Verhältnisse, welche den Organismus der Gesellschaft constituiren, erzogen werden soll, für Familie, Staat und Kirche, und wie sehr er durch diese Verhältnisse erzogen wird: der Individualismus geht in einen abstracten Formalismus über, welcher kein inhaltsvolleres Ziel der Erziehung kennt, als, nach Salzmann's Formulirung, „Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte.“ Und in der Einbildung, durch das völlige Absehen von dem Einfluß und von den Forderungen der geschichtlich gewordenen realen Grundlagen des wirklichen Lebens das rein Menschliche, den nirgends existirenden „Menschen an sich“ hervorbilden zu können, stellt sich diese Verirrung zugleich als verkehrter Humanismus dar. Es thut dringend noth, und diese Nothwendigkeit wird — Gott sei Dank! — auch immer allgemeiner und lebhafter anerkannt, daß in die moderne, für das Recht der Individualität nur allzu rücksichtsvolle Erziehung etwas von dem gediegenen Metall jener Gesinnung komme, welche einst auf das Grabmal bei den Thermopylen schrieb:

„Wanderer, kommst du nach Sparta, verkünde den Bürgern, du habest
Uns hier liegen gesehn, ihren Gesetzen getreu.“

In England lebt noch ein gutes Stück von diesem gesunden, männlichen Dorismus, wie Wiese in seinen Briefen auf eine für uns Deutsche, die wir von Haus aus zum Individualismus stark incliniren, sehr beherzigenswerthe Weise dargestellt hat. Wo die Pflichten gegen die Familie, die Schule, die Nation und die religiöse Gemeinschaft dem Zögling vorgehalten werden, da tritt er aus seiner eitlen und egoistischen Isolirtheit heraus, er lernt sich als dienendes Glied dieser Gemeinschaften fühlen, und erst durch lebendige Beziehung zu diesen realen Grundlagen der Gesellschaft erhält die Erziehung einen realen Inhalt und für ihr Streben die wirksamste Mithülfe. Und auch zum Begriffe des wahrhaft Menschlichen gehört es, daß der Einzelne in Beziehung zur Gesammtheit trete und ein reger Wechselverkehr verschiedener Individualitäten sich bilde, denn der volle Reichthum des allgemein Menschlichen tritt in einer Fülle individueller Bildungen hervor, zu welchen die nationale, religiöse, wissenschaftliche, künstlerische und häusliche Besonderheit ebensowohl gehören, wie die Individualität des Einzelnen selbst. Trotz all dem wollen wir keineswegs das Verdienst verkennen, welches der Individualismus durch seine entschiedene Betonung des Rechtes des Zöglings sich erworben hat; denn wo dieses Recht nicht anerkannt, wo der Zögling nur als ein dienendes und nicht zugleich auch als freies Glied der Gemeinschaft angesehen wird, da bildet sich eine andere verkehrte Richtung, die wir als pädagogischen Socialismus bezeichnen können. Die Geltendmachung der Forderung, welche die Gesellschaft in ihrem factischen Zustande an den Zögling stellt, als eines ewigen, unumstößlichen Rechtes, ohne darnach zu fragen, ob jene Forderung mit der Natur und Bestimmung des Menschen im Einklange stehe, setzt an die Stelle des leeren Formalismus und abstracten Humanismus einen plumpen Realismus, der nicht minder bedenklich ist. Der Individualismus in der Erziehung geht aber seiner Natur nach nothwendig in Radicalismus über, da er nach seinem vorgefaßten, abstracten Begriffe von dem Wesen und Rechte des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachten muß: der pädagogische Radicalismus hängt mit Rousseau's Emil ebenso zusammen, wie der politische Radicalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem contrat social. Und wie die radicale Oppositition gegen die staatlichen Ordnungen nichts anderes als Revolution ist, so zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die christlich-religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilsthatsachen verachtet und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt. Solcher Radicalismus ist hauptsächlich auf dem Gebiet der Volksschule aufgetreten und wenn er auch keineswegs von den Leitern und Lehrern der Schule ursprünglich ausgieng, so haben doch manche von den

letzteren daran theilgenommen, theils von dem allgemeinen Aufklärungsschwindel der „Neuzeit" hineingezogen, theils weil ihre bedrängte äußere Lage eine Aenderung wirklich sehr wünschenswerth machte und sie dann in der Wahl der Mittel sich vergriffen. Bekanntlich haben diese radicalistischen Reformbestrebungen sich namentlich in den lauten und vielstimmigen Ruf nach Emancipation der Schule zusammengedrängt, der gewiß vollständig berechtigt war, sobald er verlangte, daß der Policismus und Klericalismus, wie wir ihn nennen könnten, d. h. die Unterdrückung jeder freieren Bildung durch Staat und Kirche und der Bann unter die vielleicht oft mangelhaften factischen Zustände, wo solche falsche Richtung etwa vorhanden sein mochte, ein Ende nehme; vollkommen unberechtigt aber, sobald er eine Verwerfung jeden Zusammenhangs zwischen Kirche und Schule bedeutete, wie er namentlich in dem wechselseitigen Verhältnisse des Ortsgeistlichen und des Volksschullehrers repräsentirt ist, sobald er in paganistischem Sinne die Forderung aussprach: „die Volksschule muß weltlich gesinnt sein." Ein Organismus ist nur dann gesund, wenn seine verschiedenen Grundsysteme, hier also Schule und Kirche, sich nicht von einander abschließen, um etwas für sich zu sein, sondern wenn sie in lebendigem Wechselverkehr sich gegenseitig stützen. (Weiteres s. unter „Schule, Verhältnis zu Staat und Kirche"). — Dieselbe Verkennung des nothwendigen Zusammenhanges zwischen dem Gesammtorganismus der Gesellschaft und zwischen dem Einzelnen als ihrem Gliede, welche bezüglich des Objectes der Erziehung den Individualismus zur Folge hat, kann auch auf das Subject der Erziehung, auf den Erzieher, die Wirkung haben, daß dieser den Zusammenhang mit der Gesammtheit und deren seitheriger Entwicklung zerreißt. Der Schlendrian des Traditionalismus, welcher gewohnheitsmäßig in Erziehung und Unterricht forttreibt, was man seit Jahrzehnten getrieben hat, wie andererseits der auf neu erfundene methodische Theorieen blind vertrauende abstracte Methodismus oder subjective Doctrinarismus sind die einander entgegengesetzten Verirrungen, von denen die letztere aus der genannten Wurzel entspringt. Diese letztere Verirrung trat zuerst in Basedow's marktschreierischen Einladungen zu seinen philanthropischen Experimenten hervor, in ernsterer und soliderer Gestalt kehrte sie dann in Pestalozzi's Didaktik wieder, bis in neuerer Zeit die Ueberspannung, zu welcher sie Jacotot steigerte, zugleich ihre Blößen offen legte und der Pädagogik den Dienst that, alle Besonnenen zu überzeugen, daß auf diesem Wege das Heil nicht liege. In der That gehört es zum werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie aus jenen Bestrebungen hat lernen können, ihres Zieles und ihrer Mittel durch eine eingehende wissenschaftliche Untersuchung der pädagogischen Fragen immer klarer und bestimmter sich bewußt zu werden.

5) Endlich gehen falsche Richtungen aus der unrichtigen Auffassung des Zweckes der Erziehung hervor. Das letzte und höchste Ziel der Erziehung kann kein anderes sein, als für den einzelnen Menschen die Gottähnlichkeit, für die gesammte Menschheit das Reich Gottes. Beides läßt sich zusammenfassen in den Begriff vollständigster Verwirklichung des göttlichen Gesetzes. Wo nun an die Stelle dieses Einen göttlichen und ewigen Zweckes einzelne endliche, menschliche Zwecke treten und die Richtung der erziehenden Thätigkeit bestimmen, da artet diese in Utilitarismus aus: an die Stelle des absolut Guten tritt das relativ Nützliche, an die Stelle pädagogischer Weisheit eine zweckmäßig abrichtende Klugheit, und das treibende Motiv wird ein eiteles, eifersüchtiges, ehrgeiziges Trachten nach bestimmten äußeren Erfolgen: „Wo keine Götter sind, walten Gespenster." Der Utilitarismus, welcher sowohl mit dem Materialismus als auch mit der individualistischen Isolirung des Zöglings zusammenhängt, fand seine Hauptvertretung in der Basedow'schen Schule. Trotz allem Gerede von dem „nützlichen Weltbürger", zu welchem sie jeden ihrer Zöglinge zu machen versprach, wußte und lehrte sie doch nicht entfernt etwas von Aufopferung des Einzelnen für die Gesammtheit und um Gottes willen; der Schwerpunct ihrer pädagogischen Tendenz lag immer in dem Streben des natürlichen Menschen nach sinnlichem Wohlbehagen. Zwar die künftige Brauchbarkeit des Zöglings wird kein Erzieher völlig außer Betracht lassen, er müßte denn höchstens einem ebenso verkehrten einseitigen Idealismus verfallen sein; aber gerade die utilitaristische Tendenz nach praktischer Brauchbarkeit vermag es nicht einmal zur wahren und gründlichen Brauchbarkeit zu bringen, weil sie es unterläßt, dem Zögling die allgemeine Willens-

richtung und den allseitig brauchbaren Fonds mitzugeben, womit er unter allen Verhältnissen das wahrhaft Nützliche finden und fördern kann. Wer dagegen in der Erweckung eines kräftigen Strebens nach Verwirklichung des göttlichen Gesetzes die höchste Aufgabe der Erziehung erkennt und alles andere diesem Zwecke dienstbar macht, der weiß, wie auch das ein göttliches Gesetz ist, daß der Einzelne nicht sich selbst lebe, sondern auf das Ganze sich beziehe und als lebendiges Glied in dessen Dienst eintrete, und so wird sich auch in dieser Beziehung das Wort des Herrn bewähren, daß wer am ersten nach dem Reiche Gottes trachte, dem alles andere zufallen werde: der Erziehung, welche von dem Trachten nach dem Reiche Gottes als nach ihrem letzten und höchsten Zwecke durchdrungen ist, wird die wahre, vielseitigste und ausgiebigste praktische Brauchbarkeit ihrer Zöglinge von selbst zufallen.

Dies mag genügen zur Charakteristik und Classification der mannigfaltigen Pädagogismen. Träten ihre Merkmale immer mit der Bestimmtheit und Vollständigkeit hervor, in welcher wir sie darzustellen versucht haben, so hätte es mit ihnen keine große Gefahr, man würde sich vor ihnen zu hüten wissen; so aber schleichen sie sich in ihren minder deutlichen Regungen unvermerkt bei uns ein, und es gilt daher, durch eine umfassende Kenntnis des Terrains, auf welchem man zu arbeiten, des Objectes, auf welches man einzuwirken, des Zieles, welches man zu verfolgen, des Weges, auf welchem man zu gehen, und der Mittel, welche man zu gebrauchen hat, den genannten Irrthümern in ihren verschiedenen Gestalten nach Kräften Thür und Thor zu verschließen.

Erziehungskunst, s. Erziehung unter Nr. 6.

Erziehungsperioden, s. Altersstufen.

Erziehungsprincipien. Wir widmen diesem Gegenstand einen besonderen Artikel, um 1) zu bestimmen, in welchem Sinne von Principien auch auf diesem Gebiete die Rede ist, und 2) das Bedeutendere, was unter diesem Namen in der pädagogischen Literatur aufgetreten ist, historisch zusammenzustellen.

1) Das Wort Princip deutet etymologisch (princeps) auf ein Erstes, nicht bloß der Zeit nach (in welchem Falle das Erste auch das noch Unvollkommenste sein kann), sondern nach der Dignität, auf eine Realität, eine Macht und zusammenfassende Einheit, sei es nun eine Person oder ein bloßer Begriff, doch vorzugsweise letzteres. Haben wir es mit irgend einem Gebiete theoretischen Wissens zu thun, so ist das Princip ein Satz, aus dem sich alle andern entweder direct ableiten lassen, oder dem sich doch, was auch aus andern Wissensgebieten entlehnt oder aus der Erfahrung unmittelbar gewonnen wird, unterordnen muß. Haben wir irgend ein praktisches Wissen zu ordnen, so ist das Princip ein Satz, der die Grundregel, den absoluten Maßstab für alle übrigen enthält, ein oberstes Gesetz, das in allen Gesetzen entweder nur seine concrete Anwendung oder Ausprägung findet, oder an dem, was irgend Aufnahme ins System erlangen soll, sich muß prüfen lassen. Principlos kann eine Wissenschaft ebenso wenig sein, als ein Mann, d. h. ein Charakter grundsatzlos; es liegt im Wesen der Wissenschaft, daß in der Masse des Stoffes Ordnung und Einheit sei. Diese Forderung wie die Möglichkeit ihrer Erfüllung beruht objectiv auf dem innern Nexus der Dinge selber, d. h. darauf, daß sie von Einem Schöpfergeiste einheitlich geordnet sind (die Welt ist ein Kosmos, nicht ein Chaos); subjectiv aber beruht sie auf der Constitution des denkenden Geistes selber, der, je mehr er zu sich selber kommt, um so mehr für die Vielheit der Erscheinungen eine Einheit sucht und nur in dieser sich vollkommen befriedigt. Woher aber gewinnt er dieselbe? Ein Princip wird nie erst durch Abstraction und Deduction gewonnen, es ist nie erst das Resultat von anderweitigen Prämissen (dann wäre vielmehr die Prämisse das Princip), sondern es ist immer eine Realität, die sich mir zu geistiger Intuition darbietet, die aber für meine Wissenschaft oder für mein Handeln erst dadurch zum Princip wird, daß ich sie mit meinem Willen ergreife, ihr gleichsam huldige. Daher kommt es, daß einerseits wohl de principiis non est disputandum, denn worauf einmal mein Wille einen entschiedenen Werth legt, davon bringen mich Argumente des Verstandes nicht ab, — andererseits aber dennoch auch von Principien gesagt und nachgewiesen werden kann, daß sie falsch oder wahr, schlecht oder gut seien: denn was jemand als Realität ansieht, kann möglicherweise ein bloßer Schein, oder was jemand als höchstes Gut begehrt, kann

etwas untergeordnetes, kann seinem Kerne nach ein Uebel sein. — Tragen wir dies nun auf unser Gebiet über, so fragt es sich erstens, ob die Erziehung und Erziehungswissenschaft überhaupt ein Princip nöthig hat? und zweitens, woher wir dasselbe bekommen oder welches das richtige ist? Was das Erste betrifft, so würde die Erziehung nach dem Obigen gar nicht Gegenstand einer Wissenschaft werden können, wenn sich kein Princip aufstellen ließe; aber auch die Praxis der Erziehung kann eines Princips nicht entbehren. Ist sie völlig principlos — wie etwa auch eine Politik principlos sein kann, — so vernichtet sie sich selbst, hebt heute die Wirkung dessen wieder auf, was sie gestern gethan; der Zögling wird keine feste Anschauung von dem, was er thun und sein soll, gewinnen; die Willkürlichkeit, Unbeständigkeit, Launenhaftigkeit der Umgebung wird sich entweder auf ihn vererben, oder wird er sich solch einer Nicht-Erziehung gegenüber bald auf seine eigenen Füße stellen; wird etwas aus ihm, so haben seine Erzieher kein Verdienst, wohl aber sind sie dafür verantwortlich, wenn nichts aus ihm wird. Möglicherweise kann aber die Erziehung eine gewiße Einheit haben, z. B. die Gewohnheit des Herkommens, dem man folgt, wo es sich nur darum handelt, daß der Knabe einmal sein Brot, das Mädchen eine Versorgung findet; nur kann man hier nicht von einem Princip reden, weil dieses immer etwas vom Geiste klar aufgefaßtes sein muß. Schon näher sind einem solchen diejenigen gekommen, die sich für die Erziehung Maximen gebildet haben. Eine Maxime ist ein auf partiellen Umfang beschränkter Grundsatz, also wohl eine Art von Princip, aber nur für irgend eine einzelne Seite des Lebens oder Erziehens, so daß sehr oft diejenigen, die sich auf ihre Erziehungsmaximen große Stücke einbilden, zwar im einzelnen streng und consequent sind, daneben aber für anderes gar kein Gemerk und Verständnis haben. Maximen sind daher nur relativ wahr und brauchbar, d. h. unter localen, individuellen Voraussetzungen sind sie ganz geeignet, wo aber jene fehlen, sind sie falsch; dies um so mehr, da sie nur ein subjectives Gepräge an sich tragen, während ein Princip auf objective, universelle Wahrheit und auf allgemeine Anerkennung Anspruch macht, ähnlich einem Axiom in der Mathematik. Wie nun gelangt die Pädagogik zu einem Princip? Einmal steht die Pädagogik im engsten Zusammenhang mit der Ethik: was diese als oberstes Moralgesetz aufstellt, muß der Natur der Sache nach zugleich oberstes Princip der Pädagogik sein. Sodann hat die letztere ihren Ausgangspunct in der Psychologie; sie muß ja das Object kennen, das erzogen werden soll. Das scheint zwar einfach Sache der Erfahrung und Beobachtung zu sein; aber auch um auf empirischem Wege das Richtige zu erfahren, um, was factisch vorliegt, würdigen zu können, muß man schon einen Maßstab, also dem Empirischen gegenüber ein Ideales haben. So bedarf auch der psychologische Theil der Pädagogik eines Princips, und je nachdem dieses ist, wird auch das Resultat der Beobachtung nicht bei jedem das gleiche sein. Endlich, wenn es sich darum handelt, die Mittel selbst, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und soll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, bedarf es gewißer Grundanschauungen, die selbst wieder so principiell sind, daß hievon die ganze Ausführung in Wissenschaft und Praxis abhängt; es ist der Geist in der Methode, es ist der Glaube an die Methode, was sich darin ausspricht und fixirt. So müßen wir für unsere Wissenschaft drei Principien haben: eines, das den obersten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanschauung vom Objecte derselben enthält; und ein drittes, das gleichsam den spiritus rector für alle die Mittel darstellt, die dazu angewendet werden sollen, um an und mit dem so beschaffenen, so aufgefaßten Objecte jenen Zweck zu erreichen. Da nun aber das Interesse der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik die Zurückführung dieser drei Principien auf ein einziges fordert, so reduciren wir sie auf den Fundamentalsatz: das Princip ist Christus. Wenn wir jene ebengenannten drei Momente im Auge behalten, so gewinnt dieser Satz folgende concretere Gestalt: 1) das Ideal eines Menschen ist uns gegeben in Christus, und zwar in solch reeller, substantieller Weise, daß der Zögling nicht bloß Christo ähnlich, sondern daß er mit Christo persönlich eins werden, daß Christus in ihm Gestalt gewinnen soll (Gal. 4, 19), d. h. eben: Christus soll das Realprincip sein. 2) Auch für die richtige Erkenntnis des menschlichen Wesens

ist Christus das Princip; d. h. a) er, als sündloser Mensch, ist der Maßstab, an dem wir erst erkennen, daß unsere Natur eine gefallene, verderbte ist; aber b) er, als sündloser, die Fülle der Gottheit in sich tragender Mensch, ist auch der factische Beweis, daß diese Menschennatur einer Erlösung, einer Erhebung zur Göttlichkeit fähig ist. Endlich 3) bietet für die Methode der Erziehung schon das zeitliche Leben des Herrn reichliche Anhaltspuncte dar, wie er als Pädagog an seinen Jüngern, an seinem Volk arbeitete. Aber er ist auch jetzt noch und für alle Zukunft fortdauernd wirksam in der Kirche und in den einzelnen Menschenherzen, d. h. sein Geist, Christus im h. Geiste, ist der wahre Erzieher; und diesem Geiste im Zögling Raum zu schaffen, allmählich ihm gänzlich Platz zu machen, damit er allein das Regiment führe: — das ist in allen Erziehungsmethoden das einzig wahrhaft Methodische. — Als Princip genügt nur eine Lebensmacht, die wir zwar nicht in eine Formel bannen und als Devise auf unsere Fahne schreiben können, die aber desto sicherer alles umfaßt, im Geiste sich lebendig erweist und im einzelnen Falle das Richtige unmittelbar an die Hand giebt; eine Potenz, die den Erzieher inspirirt.

2) Sehen wir uns noch nach Sätzen und Begriffen um, die uns in der Geschichte und Literatur der Pädagogik als Principien vorgeführt werden, so zeigt sich die größte Mannigfaltigkeit derselben in der ersten der drei Beziehungen, dem Zweck der Erziehung, während wir bei den beiden andern Grundfragen, der anthropologischen und der methodischen, uns kurz fassen können. Wir versuchen in Folgendem eine Zusammenstellung dessen, was geschichtlicher Registrirung werth scheint.

A. Grundsätze über das Ziel und den Zweck der Erziehung.

a) Solche, die nicht einen festen Punct, sondern bloß die Richtung angeben, in welcher die Erziehung vorzugehen hat.

1) „Erziehung ist absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höhern Stufe der Ausbildung zu erheben, auf welcher die Einwirkenden stehen“ oder „welche die Einwirkenden besitzen und überblicken.“ In dieser Definition (Beneke) ist ein absolutes Ziel, ein Ideal nicht bezeichnet; mit dem allgemeinen Begriff „Ausbildung“ ist so gut wie nichts gesagt. Ebenso unklar und farblos ist das (von Krause) irgendwo aufgestellte oberste Gesetz: „Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.“

2) Bestimmter und in dieser Beziehung geeigneter wäre der Satz: Erziehe dein Kind zu seinem eigenen Erzieher (Braubach). Aber das Ziel selber, zu dem auch die Selbsterziehung, wie das Erzogenwerden nur Mittel und Weg ist, ist durch jenes Princip nicht fixirt, sondern nur weiter hinausgerückt.

3) Von der philanthropistischen Schule her stammt die vielgehörte Behauptung, die Erziehung habe lediglich die Kräfte und Anlagen, die im Kinde schlummern, diese aber alle zu wecken und zu entwickeln. Greift dies einerseits zu weit hinaus, da manche Kraft im Menschen liegt, die nicht sein Vater oder sein Hofmeister, sondern erst das Leben, die Kämpfe reifer Jahre in ihm wecken, so ist es andererseits auch darin verfehlt, daß — ganz abgesehen von positiv schlimmen Anlagen eines Individuums — selbst die zum Guten dienlichen Kräfte in sehr verschiedener Richtung entwickelt werden können, der Pädagog also, wenn ihm bloß Entwicklung derselben aufgegeben ist, damit noch schlechterdings nicht weiß, nach welcher Seite er sie in Bewegung setzen soll. Diesem Fehler haben andere vergeblich durch irgend einen Beisatz abzuhelfen gesucht; z. B. „Erziehung ist absichtliche Beförderung der Entwicklung und Vervollkommnung aller Kräfte,“ oder: „Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens zu rechter Zeit und in naturgemäßem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden.“ Alles dies ist vorerst nur ein formeller Ausdruck, der seines Inhalts noch gewärtig ist.

b) Principien, die ein bestimmtes Ziel vorstellen, eine festumgrenzte Idee, die durch die Erziehung realisirt werden soll, sei es, daß dieselbe auch ihrem Inhalte nach idealer und spiritueller Art ist, oder daß sie der greifbaren Wirklichkeit angehört, also mehr materieller Natur ist. Dabei macht es aber einen wesentlichen Unterschied, ob das, wozu und wofür der Zögling erzogen werden soll, in ihm selbst liegt oder ob es eine außer ihm bestehende universellere Potenz ist, zu welcher er sich nur als

Mittel verhalten, der er nur dienstbar sein soll. Je nachdem das Hauptgewicht auf die eine oder die andere Seite gelegt wird, rubriciren sich uns die betreffenden Principien folgendermaßen.

1) Subjective Seite.

α) Principien von idealem Charakter.

Dahin gehört Graser's „Divinität," Niemeyer's „Humanität" = Harmonie der Freiheit mit der Vernunft. Aehnlich Rosenkranz: Menschlichkeit als Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit, oder J. G. Fichte: Erziehung ist Aufforderung (?) zur freien Selbstthätigkeit. Diesen Ideen allen lassen wir ihre volle Berechtigung, aber um an die Spitze der Pädagogik gestellt zu werden, müßte ihnen schon ein bestimmter Inhalt gegeben sein, da sie sich allesammt in sehr verschiedenem Sinn und Geist auffassen lassen. Noch subjectiver fordert Schwarz: „suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen; dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden;" ebenso Jean Paul: „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt," u. s. w. Es ist die Idee der Persönlichkeit, die in diesem Princip auftritt; wie viel wahres darin liegt, darüber siehe den Art. „Charakter," aber in einem pädagogischen Princip muß ebenso sehr das für alle gleichmäßig Gültige zu seinem Recht kommen; als Princip also wäre obiges zu einseitig. Es ist daher ganz richtig, wenn Gustav Baur beides zu combiniren sucht: „Jeder ist bestimmt, zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigenthümliche Stellung im Organismus derselben einzunehmen." Aehnlich Schleiermacher: „das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen; die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moralischen Ganzen, dem er angehört."

β) Der realen Welt entnommen sind diejenigen Principien, die uns entweder die Glückseligkeit (wie die Philanthropisten), oder die Gesundheit (Locke), oder die Kräftigkeit (Pestalozzi), oder die Schönheit (Schreber) als Erziehungsziel vorhalten; der Industrialismus weiß uns auch die Arbeit als solches zu empfehlen, wornach eigentlich der ouvrier das Ideal eines Menschen ist (Friedrich). Hieher gehört aber auch das Rousseau'sche Princip der Naturgemäßheit; denn die Erziehung Rousseau's ist ja nicht Erhebung der Natur zur Cultur, sondern Zurückführung aus der Cultur zur Natur.

2) Objective Seite.

α) Auch hier begegnen uns bei den einen solche Grundanschauungen, deren Object eine ideale Macht ist, für welche der Zögling gebildet werden soll. Obenan ist in dieser Linie die specifisch religiöse Erziehung zu stellen, nämlich in dem Sinne pietistischer Einseitigkeit und Exclusivität. Hier wird die Religion zu einem starren, traditionell noch mehr erstarrten Gesetze, dem gegenüber das rein Menschliche völlig ignorirt oder vernichtet werden soll, statt daß man es versuchte, das Menschliche mit dem Göttlichen ins rechte Verhältnis zu setzen, jenes durch dieses zu verklären. — In dieselbe Reihe setzen wir Grundsätze, wie den Diesterweg'schen: Erziehe dein Kind zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen. Der Ausdruck ist gut gewählt, wir könnten ihn acceptiren, sobald wir nur erst wüßten, was denn dieses Wahre, Gute und Schöne ist? Ein alter Grieche, ein Humanist aus der Zeit Reuchlin's, ein Kantianer, ein moderner Humanitarier oder Lichtfreund — jeder wird dasselbe anders, und keiner wird es so definiren, wie wir auf Grund christlicher Weltanschauung es thun. Weniger noch dürfte die von Curtman aufgestellte Formel ausreichen: Erziehe dein Kind für die christliche Civilisation, obgleich der Begriff durch den Beisatz „christlich" einen bestimmteren Inhalt gewonnen hat, denn der Satz sagt zu sehr idem per idem: bilde dein Kind für christliche Bildung.

β) Realistischer ist der Erziehungszweck gefaßt von denen, die entweder das Weltbürgerthum dazu erheben, oder die die Nation, die Nationalität, das Nationalbewußtsein obenanstellen (dies ist factisch das französische Erziehungsprincip; „die große Nation," „die große Armee," das sind Dogmen, die die Erziehung in Haus und Schule beherrschen), — oder den Staat, oder die Kirche (welch letzteres nur auf katholischem Boden möglich, dort aber nur von den Jesuiten in rücksichtsloser Consequenz

durchgeführt worden ist; wir Protestanten werden zwar kirchlich, d. h. im Geist unserer Kirche erziehen, aber nicht das Sein in der Kirche als höchsten Lebenszweck fassen: die Kirche ist ebensosehr um des Einzelnen willen da, als der Einzelne für sie da ist).

B. Was die anthropologischen Principien betrifft, so stehen sich hier zwei Extreme gegenüber, zwischen denen die wahre Anschauung der Sache in der Mitte liegen muß. Es ist der Pelagianismus, der im Zögling nur Gutes und alles Gute als schon vorhanden voraussetzt, und daher in der Erziehung nur entwickeln will; das andere Extrem wäre der Manichäismus, der im gefallenen Menschen nichts gutes mehr übrig läßt; ein pädagogisches Princip ist aber von dieser Seite nie aufgestellt worden, da jene Voraussetzung jede Erziehung zum voraus unmöglich macht. Statt dessen können wir diejenige Ansicht als den pädagogischen Gegensatz des Pelagianismus bezeichnen, welche im Zögling gar nichts, weder Böses noch Gutes als angeborene Neigung und Anlage voraussetzt, sondern ihn erst durch Erziehung das werden läßt, was er wird. Repräsentanten dieser Richtung sind Herbart und Beneke, ebenso, nur nach seiner eigenen Art, d. h. nach der eines französischen Charlatans, ausgeführt ist dieser Grundgedanke bei Jacotot, der wenigstens in Bezug auf die intellectuelle Bildung von dem Satze ausgeht, daß alle Menschen gleiche Geistesanlagen haben, daher man aus jedem machen könne, was man wolle; was genau betrachtet ganz dasselbe ist, wie wenn wir sagten: positiv angelegt ist in keinem etwas, sondern nur die Möglichkeit für alles; was also aus ihm wird, ist rein das Werk seines Erziehers.

C. Was wir endlich das Princip der Methode nennen, dafür bietet die Geschichte noch sehr wenig allgemeines und bedeutendes dar. Wir finden wohl eine Menge Unterrichtsgrundsätze, aber sie haben nur die Dignität von Maximen. Für die Erziehung ist das, was wir hier im Auge haben, meist in der Form ausgesprochen, daß gesagt wird, welche Eigenschaften der Erzieher persönlich haben und wie er seinen Beruf, wie er seine Arbeit und deren Erfolg ansehen müße? Nur bei Pestalozzi ist die Frage selbst mit aller Schärfe herausgetreten, aber in einer Weise von ihm beantwortet, in der wir einen Irrthum im Princip erkennen. Bekanntlich hatte er den Aberglauben, seine Methode wirke unfehlbar, mit der Sicherheit, wie eine Maschine auf das ihr hingegebene Material wirke; von der persönlichen Qualität des Erziehers hänge der Erfolg nicht im mindesten ab, wofern er nur den Mechanismus der Methode, d. h. das Lehrbuch und die Reihen von Uebungen, die es vorschreibt, zu handhaben wüßte. Wir stellen dem bloß gegenüber, daß principiell 1) keine Methode als eine in obigem Sinn unfehlbare anzuerkennen, daß 2) jeder Erfolg als eine Gabe Gottes dankbar hinzunehmen ist nach 1 Kor. 3, 6; und daß 3) was der menschliche Erzieher dazu thun muß, um seinerseits keine Verantwortung zu haben, jene Einheit von treuer Liebe und Einsicht ist, die wir Weisheit nennen; diese macht den Erzieher zu dem, was er sein soll, zu einem Werkzeuge, durch welches der Herr selbst wirkt. — Das ganze Erziehungswerk damit zu beginnen, daß man bekennt, wir können keine Bürgschaft leisten (mit unsrer Macht ist nichts gethan!), aber auch, daß man alle Kraft des Geistes und Willens aufbietet, um an der edlen Pflanze nichts zu versäumen, daß sie seiner Zeit reiche Früchte bringe, um vielmehr im Namen und in der Kraft Christi zu wirken, so lange es Tag ist, — das ist auch ein Princip, dessen dominirende Bedeutung im ganzen System wie in der Praxis auch bei solchen zu erkennen ist, die nicht daran denken, auch in diesem Puncte ein Princip ausdrücklich aufzustellen.

Erziehungstalent, Takt. Vor allem anderen darf hier, als durch den Sprachgebrauch festgestellt, angenommen werden, daß, sobald beide einem Menschen zugeschrieben werden, Talent jederzeit eine natürliche Anlage, Takt dagegen eine, zwar auf natürlicher Anlage beruhende, aber zugleich durch Uebung erworbene Fertigkeit bezeichnet.

Talent nämlich, das geistige Pfund, womit der Mensch wuchern soll,*) bezeichnet die besonders kräftige geistige Anlage für ein oder auch für mehrere Gebiete menschlicher

*) Matth. 25, 14—30. Unser Begriff von Talent, als der geistigen Anlage, geht offenbar von diesem biblischen Gebrauche aus.

Thätigkeit: durch die Nebenbegriffe des Geistigen, besonders Kräftigen und der specifischen Begabung für bestimmte Gebiete unterscheidet sich der Begriff des Talents von dem allgemeineren der Anlage (vgl. d. Art.). Nach den Hauptgebieten geistiger Thätigkeit kann man unterscheiden: Talente der Erkenntnis, welche zur Erforschung des Wahren, ästhetische Talente, welche zur Darstellung des Schönen in der Kunst, und praktische Talente, welche zur Verwirklichung des Guten im Leben berufen sind. Offenbar liegt das Erziehungstalent im Bereich der praktischen Talente; die bloß wissenschaftliche oder künstlerische Begabung reichen dazu nicht aus. Das Leben aber stellt der Einwirkung des Menschen verschiedene Aufgaben, die im wesentlichen in zwei Classen zerfallen. Entweder handelt es sich um Gestaltung der Gegenstände und Verhältnisse des äußeren Lebens nach den sie bedingenden Gesetzen und Regeln, wie bei der Mechanik, der Land- und Forstwirthschaft, dem Finanzfache, der Heilkunde, und dazu sind die technisch-praktischen Talente berufen. Oder es handelt sich um Einwirkung auf das Gebiet der sittlichen Freiheit nach Maßgabe der ewigen Gesetze und zur Verwirklichung der höchsten Aufgabe des geistigen Lebens, und dies ist, wie bei dem Berufe des Geistlichen, auch bei dem des Erziehers der Fall, während die Wirksamkeit des Staatsmannes und namentlich die des praktischen Juristen zwischen beiden Gebieten in der Mitte liegt: wir nennen die für diese Wirkungskreise angelegten Talente die ethisch-praktischen.

Damit das ethisch-praktische Talent bestimmter zum pädagogischen Talent werde, muß es sich mit der besonderen Anlage, auf die Jugend zu wirken, verbinden. Diese beruht auf einer natürlichen Zuneigung zur Jugend, sodann auf dem Verständnis für ihre besondere Art, ihre Anschauung, ihre Interessen und Neigungen, und zu diesem Verständnis gehört wieder namentlich die Fähigkeit der Auffassung und Darstellung des Concreten, Anschaulichen und Charakteristischen in der Natur, wie im menschlichen Leben, insbesondere in der Geschichte. Zugleich muß sich mit diesem Eingehen in die eigenthümliche Art und Weise, wie die Jugend eben ist, die Fähigkeit verbinden, von da aus immer die Beziehung auf das Ziel zu finden, zu welchem sie herangebildet werden soll, damit der Erzieher nicht bloß mit den Kindern Kind werde, sondern auch sie mit dem Manne Männer. Die Rücksicht endlich auf die verschiedene Individualität der Zöglinge macht nöthig, daß der Erzieher die Gabe habe, die Eigenthümlichkeit der Einzelnen zu erkennen und zugleich in ihre Individualität sich zu versetzen, um die Wege zu finden, auf welchen jeder nach seiner Weise am sichersten dem Ziele zugeführt wird. Hiermit dürften die Momente angegeben sein, welche in ihrer Vereinigung das Erziehungstalent constituiren. (Von einem pädagogischen Genie kann nicht geredet werden; es wäre das so begriffswidrig, als etwa der Ausdruck „genialer Seelsorger.")

Die Gnadengaben, welche das Neue Testament als die unentbehrlichsten Grundlagen des Berufes zum Bischofsamte darstellt, gehen ganz den Eigenschaften parallel, welche wir als Hauptfactoren des Erziehungstalents bezeichnet haben, die Gaben der Lehre, der Regierung und des Unterscheidens der Geister (1 Cor. 12, 4—11. 28). Ja der Prophet des Alten Testamentes schon zählt, wenn er als die Gaben des Geistes bezeichnet Weisheit und Verstand, Rath und Stärke, Erkenntnis und Furcht des Herrn (Jes. 11, 2), damit zugleich die Eigenschaften auf, welche das Erziehungstalent begründen — ein Beweis, wie das seelsorgerliche und das pädagogische Amt innig verwandt sind.

Der Ausdruck Takt, insofern damit die Feinheit und Sicherheit des Benehmens im Umgang bezeichnet wird, geht nicht von dem Begriffe des musikalischen Taktes aus, der streng gemessenen Ordnung, sondern er bezeichnet die auf natürlicher Feinheit des Gefühls beruhende und durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit, im freien Verkehr mit andern in jedem gegebenen Fall, und insbesondere in zweifelhaften Fällen das Angemessene unmittelbar mit Sicherheit zu erkennen und zu thun. Der Takt beruht demgemäß auf einer Naturanlage und ist so verwandt mit dem Talent, aber zugleich ist er eine durch Erfahrung und Uebung ausgebildete Fertigkeit. Das feine Gefühl, welches durch jede Unangemessenheit verletzt wird und das Angemessene

überall sicher herausfühlt, wird erst dann zum Takt, wenn mit der Feinheit des Gefühls auch die Sicherheit des Benehmens sich verbindet. Weiter schließt der Begriff des Taktes die Beziehung auf den Verkehr mit andern und die ihnen schuldige Rücksicht ein: der Historiker, welcher in seinem Werke lediglich den objectiven Thatbestand darzustellen bemüht ist, hat keine Gelegenheit, sich taktvoll zu zeigen, schreibt er dagegen für ein bestimmtes Publicum, etwa für die Jugend, so ergeht die Forderung an ihn, daß er in Bezug auf die Wahl von Stoff und Form taktvoll verfahre. Endlich kann natürlich nur die Sicherheit des Benehmens in zweifelhaften Fällen auf den Ruhm eines besonderen Taktes Anspruch geben: erst wenn die Anwendung der allgemeinen Regel auf den besonderen Fall zweifelhaft ist, kann der Takt sich offenbaren. — Was nun zunächst das *persönliche Verhältnis des Erziehers zu dem Zögling* anlangt, so ist der Erzieher taktvoll zu nennen, welcher bei aller eigenen Achtung vor dem Rechte des kindlichen Alters und der Eigenthümlichkeit der einzelnen Individualität doch den Zöglingen eine wahre Auctorität zu werden und dadurch eine wirksame Achtung vor dem Gesetze zu begründen versteht. Hinsichtlich der *erziehenden Einwirkung* im engeren Sinne verräth sich der Takt des Erziehers in der Fertigkeit, mit der wachsenden Selbständigkeit des Zöglings die positive Einwirkung zu ermäßigen. Der taktlose Lehrer stört das *gegenseitige Verhältnis der Zöglinge*, wenn er das Lob des einen mit dem Tadel eines andern so mischt, daß jener zu selbstzufriedener Eitelkeit verleitet wird, in diesem Niedergeschlagenheit entsteht oder gehässige Eifersucht gegen den bevorzugten: in dem Munde des taktvollen ist Lob, wie Tadel ein Sporn zur Pflichterfüllung. Beim *Unterrichte* weiß der Taktvolle den Stoff so mitzutheilen, daß der Geist geübt wird, und versteht es, das Bedürfnis der verschiedenen Altersstufen zu unterscheiden. Bei der Einwirkung auf das *sittliche Verhalten* wird er weder durch blindes Zutrauen zu Täuschungen herausfordern, noch durch inquisitorisches Mistrauen verletzen. Bei der pädagogischen Einwirkung auf *die einzelnen Seiten der Individualität* wird er das rechte Maß zu finden wissen zwischen Ueberreizung und Vernachläßigung des Gefühls, zwischen der Hinlenkung des Denkens auf die genaue Erkenntnis des Einzelnen und auf die Erkenntnis des allgemeinen Gesetzes, zwischen der Sorge für Abhärtung des Körpers und Erhaltung der vorhandenen Gesundheit; und ganz besonders beruht beim Austheilen von Lob und Tadel, Lohn und Strafe die *pädagogische* Unparteilichkeit, welche nicht äußerlich nach dem Buchstaben eines bestimmten Gesetzes urtheilen darf, auf dem richtigen Takt des Erziehers. Dies mag genügen, um das Wesen und die wesentlichsten Aufgaben des pädagogischen Taktes festzustellen; für ihre Lösung bestimmte Regeln zu geben, ist eben darum nicht möglich, weil sie eine Sache des Taktes und der *Takt* dasjenige ist, was, wo die Regeln aufhören, supplirend eintreten muß, wodurch die Erziehung vorzugsweise zur Erziehungs*kunst* wird (s. die Art. *Erzieher* und *Erziehung*).

Erziehungswissenschaft, s. *Pädagogik*.

Ethik (*Moral*; *Sittenlehre*). Dieser Artikel hat nicht die Behandlung der Ethik im Schulunterricht zum Gegenstand, sondern die Ethik selbst als grundlegende Hülfswissenschaft der Pädagogik, was sie für die gesammte Erziehungslehre ebensosehr ist, wie die Psychologie es ist für die gesammte Unterrichtslehre. In der That hat die Ethik nicht bloß eine Anzahl Begriffe mit der Pädagogik gemein; sie hat auch nicht bloß einen Punct in ihrem System, wo die Pädagogik aus ihr herauswächst (dieser Punct ist das Familienleben): sondern an der Ethik ist alles zugleich auch Pädagogik, da ihr Gegenstand der menschliche Wille und das ihm gegebene Gesetz ist, folglich jeder auf diesem Gebiete gewonnene Satz entweder direct sich in eine praktische Regel übersetzen oder aus ihm sich eine solche ableiten läßt. Selbst wenn die Ethik nichts wäre, als Pflichtenlehre, so müßte sie doch zugleich irgendwie einen Weg zur Pflichterfüllung zeigen, also das ethisch Geforderte auch psychologisch vermitteln: was wäre dies anders, als schon Pädagogik, d. h. eine Doctrin der Selbsterziehung? Jene psychologische Vermittlung führt aber weiter auf die Erkenntnis, daß der Mensch durch bloße Naturentwicklung keineswegs seine ethische Bestimmung erreicht, daß vielmehr jenes Erreichen sehr wesentlich auch von der Einwirkung solcher Potenzen abhängt, die selber das sittlich Gute in sich darstellen. Was ist das anders als Er-

ziehung? Umgekehrt ist auch wieder die Pädagogik durchaus ethischer Natur. Sie kann nur ethische Zwecke als Zwecke der Erziehung (s. d. Art.) aufstellen; denn, wie Kant sagte: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille." Daß den ethischen Zwecken auch nur ethische Mittel entsprechen können, folgt von selbst. Sind auch gewiße Zwecke und Mittel der Pädagogik nicht an sich selbst schon sittlicher Natur (z. B. Lateinlernen als Zweck oder als Mittel gefaßt), so zeigt sich doch gewiß, daß solche im Zusammenhange der Erziehung von ethischen Motiven begleitet und getragen sind, ja sein müßen, wenn sie nicht die letzte Weihe, den höchsten Werth verlieren sollen. Hieraus geht aber bereits auch hervor, daß die Verwandtschaft der Pädagogik mit der Ethik dennoch nicht bis zur Identität beider ausgedehnt werden kann. Die Ethisirung durch Erziehung ist darum neben der Ethisirung überhaupt eine besondere Aufgabe, weil sie als das zu ethisirende Subject nicht den Menschen oder die Menschheit überhaupt, sondern den unmündigen Menschen, das Kind vor sich hat, und zwar in ganz bestimmten Verhältnissen, denen gemäß die einzelnen Bildungszwecke und Mittel historisch sich gestaltet haben. Mit Einem Worte: die Pädagogik wird zur speciellen Technik in einer Weise, wie es die Ethik nie werden kann. So muß der Ethiker nicht nothwendig auch das Detail der Pädagogik kennen, wie ein Schulmann dieses kennt; aber desto gewißer darf der Pädagog vom Fache, will er anders auf vollständige, d. h. auch wissenschaftliche Fachbildung Anspruch haben, in der Ethik kein Fremdling sein. Dies macht es einem pädagogischen Handbuch zur Pflicht, unbeschadet seines speciellen Standpunctes die Ethik als Ganzes mit in Betracht zu ziehen.

Unter den drei üblichen Namen unserer Wissenschaft ist Ethik der älteste (seit Aristoteles) und wird vielfach vorgezogen, da das Wurzelwort die innere Seite des Charakters, wie dessen äußere Erscheinung in der Handlungsweise, und zugleich das Allgemeine und Objective — also nicht bloß was Sitte ist, sondern auch Sitte sein soll, in sich faßt, wogegen die lateinische Bezeichnung (seit Cicero) wie die deutsche (seit Mosheim) mehr nur auf das Aeußere und Einzelne des Ethischen deutet. Sofern die Ethik als philosophische Disciplin behandelt wird, ist sie der wichtigste Theil der praktischen Philosophie; der theologische Sprachgebrauch stellt neben die praktische Theologie als die Wissenschaft vom kirchlichen Leben die Ethik als Wissenschaft vom sittlichen Leben. Letzterer wird sodann die Dogmatik gegenübergestellt, nicht ohne beständig wiederkehrende in gewißer Art wohlmotivirte Versuche einer Verschmelzung beider in Ein „System christlicher Lehre." Ehe wir aber den Inhalt unserer Wissenschaft näher beleuchten, ist noch die Frage im Wege, wem sie denn eigentlich angehöre, der Philosophie oder der Theologie? Factisch machen beide gleichen Anspruch auf sie; theoretisch kann es, wie nur Eine Wahrheit, so auch nur Eine Sittlichkeit geben. Factischen Besitzstand und theoretischen Anspruch zu vereinigen, giebt es nur den Einen Ausweg gegenseitiger Anerkennung auf Grund reinlicher Auseinandersetzung. Steigern sich statt dessen — wie thatsächlich wohl gerne geschieht — die Ansprüche des einen Theils zur Ausschließlichkeit gegenüber dem andern, so schadet jeder Theil nur sich selbst. Denn die Theologie, die ältere Schwester, kann des philosophischen Apparates selbst nicht entbehren, außer mit Verzicht auf den Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Und die Philosophie, die jüngere Schwester, sägt sich entweder selbst den Ast ab, auf dem sie sitzt, wenn sie geflissentlich vom Christenthum, dem thatsächlich einzigen Befreier des angeblich autonomen sittlichen Bewußtseins in der Menschenbrust, absieht, oder ist sie in der naiven Selbsttäuschung befangen, nicht zu merken, wie viel von dem, was sie rein der Speculation zu verdanken glaubt, sie vielmehr vom Christenthum entlehnt hat. Die „reinliche Auseinandersetzung" besteht in der Erkenntnis, daß zwischen Philosophie und Theologie nothwendig Ausgangspunct und Weg verschieden, nur das Ziel dasselbe, daß nothwendig die Form verschieden, nur der Inhalt der gleiche ist. Gleich wenigstens in der Idee; thatsächlich wird man, da das Leben kurz, die Kunst lang ist, das Verhältnis einer philosophischen und theologischen Ethik oft gleich dem zweier Geraden finden, die sich verlängert in unendlicher Entfernung, aber nicht mehr auf der gegebenen begrenzten Fläche schneiden, und bei der überaus wunderbaren, so oft verhängnisvollen Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt wird

man sich nicht wundern, die Congruenz des Inhalts oft unvollkommen zu finden. Umsomehr verdient hervorgehoben zu werden, wie viele Anklänge an positiv christliche Lehren gerade in den tüchtigsten neueren Bearbeitungen der philosophischen Sittenlehre sich finden, und wie sehr damit alle jene Vorwürfe, die sich die christliche Moral einst vom Deismus und Rationalismus theils wegen ihrer Motive, theils wegen Vernachlässigung wichtiger Pflichten machen lassen mußte, von der Philosophie selbst als unstichhaltig erkannt und antiquirt sind. — So sind in Fichte's System der Ethik (Leipzig 1850 u. 1851) nicht bloß zahlreiche Stellen zu finden, in welchen das Resultat philosophischer Untersuchung in Begriffen und Sätzen zu Tage tritt, die mit den christlichen zusammentreffen; sondern es ist der ganze letzte Abschnitt eine philosophische Durcharbeitung des in der christlichen Kirche factisch vorliegenden ethischen Materials. — Ein Durchklingen der christlichen Anschauungen kennzeichnet auch das im übrigen die Bildung der Hegel'schen Schule an sich tragende, jedoch selbständig und gedankenreich ausgeführte „System der speculativen Ethik" von J. U. Wirth (Heilbronn 1841. 1842); und wieder in ganz anderer Weise erkennen wir solches Zusammentreffen, trotz der spröden Haltung, die die Herbart'sche Philosophie dem Christenthum gegenüber eingenommen, in dem zu den lehrreichsten Moralwerken gehörenden Buche von Hartenstein: „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" (Leipzig 1844). Noch positiver aber und durchgreifender wird die Einheit philosophischer und christlicher Moral festgehalten von Chalybäus (in seinem „System der speculativen Ethik," Leipzig 1850) und von Martensen (Grundriß des Systems der Moralphilosophie, Kiel 1845). Dasselbe würde von dem schon durch seine Neuheit interessanten und als Versuch auf einem halb brach liegenden Gebiet doppelt anerkennenswerthen Werk Pfleiderer's (Moral und Religion nach ihrem gegenseitigen Verhältnisse, Leipzig 1872) uneingeschränkt gelten, da namentlich die theistische Grundlage der Zeitströmung entgegen mit dankenswerther Energie festgehalten wird, wenn nicht eine Inconsequenz und Alterirung ethischer Axiome durch den im Grunde pantheistisch gefaßten Begriff des Bösen hervorträte. Bezeichnend für den Stand der Dinge ist ganz besonders, daß ihrerseits auch die neuere, gläubige Theologie ein classisches Werk aufzuweisen hat, das auf philosophische Basis gestellt und in philosophischem Geiste ausgeführt ist, wir meinen die „Theologische Ethik" von Rothe (2. Auflage 1869—1871): in der neueren theologisch-ethischen Literatur das weitaus bedeutendste Werk, das selbst solchen Lesern, die sich durch die Dialektik des ersten Bandes schwer hindurcharbeiten, im letzten Bande eine Fülle christlicher Lebensweisheit bietet, die sich bis ins Einzelnste erstreckt, ohne doch je kleinlich zu werden. Minder bedeutend als Rothe, aber tiefer in christliche Principien eingetaucht, ist Culmann's christliche Ethik (2 Theile, Stuttgart 1864—1866), ein frischer Trunk aus tiefer Brunnenstube; ihre realistische Einseitigkeit erquickt eben durch den Contrast gegen die Umgebung; einzelne Partieen müßen als äußerst fruchtbar für die Pädagogik bezeichnet werden. Aeltere philosophisch-theologische Ethiker, Daub, de Wette, Marheineke, müßen wir uns begnügen, bloß zu nennen; von Schleiermacher besitzen wir ebenso eine rein theologische Bearbeitung der Moral (Die christliche Sitte, herausgegeben von Jonas. Berlin 1843) als auch philosophische Werke auf diesem Gebiet (seine Grundlinien einer Kritik aller bisherigen Sittenlehre, zuerst 1803 erschienen; Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835; Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von Twesten 1841 ꝛc.). — Unter den Theologen selbst wieder haben Harleß (Christl. Ethik 6. Aufl. 1864) und Sartorius (Die Lehre von der heiligen Liebe, 3 Abtheilungen, 1851—1856) die Ethik vom specifisch lutherischen Standpunct aus bearbeitet; jener gedrängt, mit reicher exegetischer Begründung, dieser häufig populär mit stetem Zurückgehen auf die Symbole und öfterem Verweilen bei dogmatischen Gegenständen. In der Mitte zwischen Culmann und Pfleiderer, der Zeit wie der Tendenz nach, steht Palmer's Moral des Christenthums (Stuttg. 1864); ihr Vorzug mag für unsern Zweck eben in der bekannten Stellung des Verfassers zur Pädagogik gesucht werden. — Die Unterschiede der reformirten und der lutherischen Moral sind mit großer Feinheit von Schneckenburger (Vergleichende Darstellung des luth. und ref. Lehrbegriffs. Stuttgart 1855) auseinandergesetzt; den ethischen Gegensatz des Protestantismus und Katholicismus

behandelt das „System der christlichen Sittenlehre" ꝛc. von Heinrich Merz. Tübingen 1841. — Feuerlein hat seinerzeit die Geschichte der philosophischen und der christlichen Sittenlehre (Tübingen 1855—59, 3 Theile) im Zusammenhange bearbeitet. — Martensen's christl. Ethik, aus dessen Nachlasse seit 1873 hervorgetreten, hat sich schon als ein bedeutendes Werk vielseitige Anerkennung erworben.

Zur weitern Orientirung über den Inhalt und die Behandlungsweise der Ethik diene Folgendes.

1) Sie ist die Wissenschaft vom sittlich Guten. Es fragt sich sonach zuerst, was denn der Begriff des sittlich Guten selbst sei; hiemit wird immer auch schon die Realität des sittlich Guten, d. h. des absoluten Gegensatzes von Gut und Böse festgestellt sein, die ohnehin im Ernste nur vom Materialismus geleugnet wird, der sich eben an diesem Puncte als dasjenige zeigt, was er ist, nämlich nicht ein wissenschaftliches System, sondern eine Gesinnung. Jene Definition nun haben die älteren Moralisten in der Form eines sogenannten Moralprincips ausgesprochen, d. h. eines obersten Satzes, aus dem alle guten Gesinnungen und Handlungen abgeleitet werden können. Das berühmteste Beispiel eines solchen ist das kantische: „handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Princip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann." Von solchen Sätzen allen gilt dasselbe, was von ähnlichen sogenannten Principien der Pädagogik: entweder sind sie rein formell, so daß sie ihren realen Inhalt erst anderswoher empfangen müßen; oder geben sie nur eine einzelne Seite des sittlich Guten an, so daß es unmöglich ist, aus ihnen alle ethischen Sätze abzuleiten. — Daher hat die Herbart'sche Schule von vornherein darauf verzichtet, einen einzigen Satz als Princip der Moral an die Spitze zu stellen; vielmehr, indem sie die Ethik definirt als die Wissenschaft von dem Wollen, das absoluten Werth hat, geht sie sofort lediglich von der Thatsache des Bewußtseins aus, daß es in Bezug auf das menschliche Wollen eine unwillkürliche, sich absolut geltend machende Billigung oder Misbilligung giebt, die den Werth desselben bestimmt. Den Maßstab dieses Werthes aber haben wir ebenso ursprünglich in den ethischen Ideen, d. h. in denjenigen Musterbildern, an denen sich, sobald und so oft sie in die Darstellung treten, jenes absolute Wohlgefallen äußert. Es ist der unbestreitbare Vorzug der Anschauung Herbart's vor der Hegel's (s. u.), daß er das Moment „des Sollens" so nachdrücklich geltend macht; ebendaher rührt das bedeutende Gewicht, das Herbart allenthalben der Erziehung zuschreibt. (Vgl. d. Art. Herbart.) — Wenn es dagegen entschieden als Mangel zu bezeichnen ist, daß das Wesen des sittlich Guten als unmittelbar in den ethischen Ideen vorliegend mehr nur empirisch bestimmt wird, wobei immer noch denkbar wäre, daß es solcher Ideen noch mehrere zu entdecken gäbe: so hat dafür Schleiermacher jenen Grundbegriff in principieller Weise zu construiren gesucht. Ethik ist ihm speculatives Wissen um die Gesammtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur. Hier also haben wir statt irgend eines Moralprincips, gleichsam eines größten Gebots, eine Definition des sittlich Guten selbst: es ist das Wirken der Vernunft auf die Natur, aber dies wird nun nicht als ein Sollen dargestellt — auch hier zeigt sich Schleiermacher als Antinomist —; die Ethik ist so gut wie die Physik eine bloß beschreibende Wissenschaft; eine Physiologie, nicht bloß des Willens, dessen Betrachtung einen sehr untergeordneten Theil derselben ausmacht, sondern der gesammten Vernunftwirksamkeit im Menschen und durch ihn auf die gesammte Natur, deren Anfang in der Natur sich nirgends findet und deren Ziel gleichfalls nie erreicht wird. Ob damit das Wesen des Sittlichen richtig erkannt ist, läßt sich schon aus dem Grunde bezweifeln, weil der Wille, wie gesagt, nur einen sehr untergeordneten Spielraum hat. — Unter die wenigen Puncte, wo Schleiermacher und Hegel sich berühren, gehört die Auffassung der Ethik. Denn Hegel stellt so wenig ein Moralprincip im alten Sinne auf, daß ihm im Gegentheil ein absoluter Maßstab für Gut und Böse eigentlich gar nicht besteht; „mit dem Belehren, wie die Welt sein soll, kommt die Philosophie immer zu spät," sagt er. Das, was man gemeinhin Moralität nennt, ist nur eine noch niedere Stufe des Bewußtseins, es hat nur subjective Bedeutung; auf der Höhe des objectiven Geistes, wo sich der Begriff der Sittlichkeit im Staate und in der Weltgeschichte realisirt, verschwindet auch der Unterschied von Gut und Böse. Hartenstein sieht das Falsche an dieser

Behandlung der Ethik (die unstreitig die schwächste Partie der ganzen Hegel'schen Philosophie ist und namentlich neben dem sittlichen Ernste Kant's und Herbart's in ein sehr ungünstiges Licht tritt) mit Recht darin, daß Hegel, wie schon Schleiermacher, auch für das Gebiet des Ethischen nichts kennt, als den Willen, sein Dasein und seine Gewalt, aber kein Urtheil über den Willen. Der Wille, der nur sich selbst, d. h. die Freiheit will, ist der wahrhafte, der sittliche. Da aber hiemit noch sehr wenig von einem Inhalt erkennbar ist, so findet bei Hegel die sich selbst wollende Freiheit erst Ruhe und Existenz — im Staat, in dem „zur vorhandenen Welt gewordenen Begriff der Freiheit." Will man nun auf diesem Standpunct wissen, was also der Mensch thun müße, welches die Pflichten sind, die er zu erfüllen hat, so ist die Antwort: Es wird nichts anderes verlangt, als „Rechtschaffenheit, die einfache Angemessenheit des Individuums an die Verhältnisse, denen es angehört." Nun ja, diese Definition von Rechtschaffenheit sieht demjenigen, was man sonst Legalität nennt und was bekanntlich keineswegs über, sondern unter der Moralität steht, so ähnlich, wie ein Ei dem andern. Und wenn der Staat eben selber nicht die „zur vorhandenen Welt gewordene Freiheit" wäre? wenn nicht nur etwas am Staate, sondern der ganze Staat faul wäre? — Obgleich von Hegel ausgehend, und an Schleiermacher erinnernd, bestimmt Rothe dennoch in durchaus eigenthümlicher Weise das Wesen des sittlich Guten. Es ist „die Einheit der Persönlichkeit und der materiellen Natur als Zugeeignetsein dieser an jene;" es giebt daher hier wieder ein bestimmtes Moralprincip. Dasselbe wird überdies auch noch formell bestimmt. Weil nämlich die Vergeistigung der Welt durch den Menschen Schöpfungszweck, also Gottes Wille ist, so kann man in dieser Beziehung sagen: sittlich ist dasjenige Handeln, in welchem der Mensch als Organ Gottes zur Realisirung jenes Weltzweckes frei thätig ist. Eben letztere Definition aber ist nicht bloß formell richtig — sie macht auch den zweifelhaften materiellen Vordergrund, Ueberwindung der Materie durch die Persönlichkeit entbehrlich, weil in ihr bereits dasjenige Princip enthalten ist, das auch das Christenthum in seiner Lehre aufgestellt und praktisch ins Leben eingeführt hat, nämlich die Liebe, in der ebensosehr das Formelle der Gesinnung als das Materielle dessen, was gethan werden soll, — ebenso sehr das göttlich Nothwendige oder Gebotene als das menschlich Freie vereinigt ist und beides rein in einander aufgeht. Dies ist auch der fundamentale Punct, an welchem die philosophische und die christliche Ethik sich in wesentlicher Einheit erkennen.

2) Für die weitere Entwicklung des Inhalts der Idee des sittlich Guten besitzt die Ethik die drei Begriffe der Pflicht, der Tugend und des höchsten Gutes. Alle drei entstammen einem vorchristlichen Boden, widerstreben jedoch nicht der Uebertragung in die christliche Wissenschaft. Der Pflicht entspricht das Gesetz, das auf den Gesetzgeber zurückweist, während der Pflichtbegriff vielmehr autonomisch als heteronomisch ist. Allein wenn gleich der Philosoph das Gute schon ursprünglich als eigenen, innersten Willen des Menschen (nicht bloß als Willen Gottes) faßt, so kennt er nichts desto weniger auch das Erfordernis, daß jener ursprüngliche Wille sich dem Einzelwillen erst einbilde und ihn umgestalte, wobei also jener „Grundwille" dem Einzelwillen als Gesetz gegenübersteht. Nicht minder kennt der Theolog neben und vor dem äußerlich gebietenden Gesetz die sittliche Anlage des Menschen, das dem Menschen „anerschaffene" Gute. Die christliche Ethik malt, mit satteren Farben als die Philosophie, das Eintreten des Bösen, den Kampf, das Dazwischenkommen des Gesetzes, dessen Unzureichendes, endlich jenes „Gesetz des Geistes, der da lebendig macht." Damit ist „das Gesetz aufgehoben," aber nicht der Pflichtbegriff; denn durch die Wiedergeburt ist das Gesetz zwar zum Willen des Individuums geworden, aber noch nicht zum Wesen desselben. Es bleibt der sogenannte „dritte Gebrauch des Gesetzes." Das Gesetz aber, das hiernach seine bleibende Berechtigung behält, wird zur Pflicht dadurch, daß ich es in seiner Verbindlichkeit für meine Person anerkenne. (Das Thier, die Pflanze, der Planet — sie alle gehorchen einem Gesetz, aber nicht einer Pflicht.) Hiernach ist es an sich ganz richtig, wenn die alten theologischen Moralisten alles Gute unter der Form des Gebotes, die Philosophen und die Theologen der Aufklärung es unter der Form der Pflicht darstellen; allein theils kam man über das ewige Sollen nie hinaus zu einer wirklichen Tugend, wie sie das

Christenthum in Christus in voller Realität kennt, theils blieb (wie namentlich in der Kant'schen Moral) aus Furcht vor allem Eudämonistischen die Lehre von den Gütern ganz vernachläßigt. — Die zweite Form des Guten ist also die Tugend; was vorher Sollen war, ist in ihr nicht nur zum Wollen, und zwar zum constanten Wollen, zur Gesinnung, sondern bereits zur Fertigkeit des Vollbringens geworden. (Unter dieser Form allein ist das Gute bei Harleß dargestellt; es hängt dies mit dem specifisch lutherischen Geiste seiner Ethik zusammen.) Der Inhalt des Tugendbegriffs muß an sich derselbe sein, wie der des Pflichtbegriffs; aber der Unterschied der Form afficirt doch auch wieder den Inhalt; denn das Gesetz bleibt unveränderlich sich selbst gleich; das Leben aber ist unerschöpflich an Neugestaltungen, die sich auf dem sittlichen Gebiete in den Charakteren (s. d. Art. Charakter) zu erkennen geben. In der Lehre von der Tugend und den Tugenden müßte also eben jene Bedeutung des Persönlichen, jenes Recht der individuellen Freiheit, wie sie nicht nur mit Gesetz und Pflicht sich verträgt, sondern sogar gerade das im Gesetz noch gleichsam verschlossene Gute zu seinem wahren Ausdruck bringt, erörtert werden. Die Geltendmachung dieses so wichtigen Momentes in der Ethik ist vornehmlich Schleiermacher's Verdienst; nur stellt er mit Verwechslung von Pflicht und pflichtmäßiger Handlung (wie nach ihm Rothe) unrichtiger Weise die Tugendlehre der Pflichtenlehre voran, beachtet also gerade das Entscheidende im Pflichtbegriff, das Sollen hiebei gar nicht; ja in der „Christlichen Sitte" übergeht er — antinomistisch — die Pflichtenlehre ganz. Am meisten unterscheidet sich seit Schleiermacher die neuere Ethik von der vorherigen dadurch, daß sie — auf Spinoza und Plato zurückgehend — den Begriff des höchsten Gutes obenanstellt und damit eine Güterlehre als Haupttheil gewinnt. Ist auch dieser Begriff ebenfalls auf nichtchristlichem Boden erzeugt, so weigert sich doch das Christenthum nicht, einen seiner Centralgedanken in ihn hineinzulegen. Was drückt der christliche Begriff von Seligkeit, vom Himmelreich anders aus, als was die alte Philosophie als höchstes Gut meinte und suchte? Allein wenn nun Schleiermacher das höchste Gut als die Totalität aller pflichtmäßigen Handlungen definirt, eine Totalität, die sich schließlich in den großen ethischen Gemeinschaften, Kirche, Staat, Familie als real zu erkennen giebt, so wird das bei ihm zu einem Grundfehler. Ein Gut ist immer nur etwas, das ich habe, nicht aber, was ich thue. Beides wird oft genug zusammentreffen; daß ich etwas thun darf, d. h. das Recht dazu, ebenso die Fähigkeit, ja die Thätigkeit selbst, weil sie mir Freude macht, ist ein Gut für mich; aber immer ist letzteres ein von der Thätigkeit selbst verschiedener, durchaus selbständiger Begriff; das Gut ist immer irgend etwas substantielles, das einem menschlichen Trieb oder Bedürfnis entspricht und das als eine Gabe Gottes empfangen wird. So hat nun allerdings die Sittenlehre eine Güterlehre in sich zu befassen; der stoisch-kantische Wahn (Chalybäus), „daß alles ethische durchaus entsagend, aufopfernd, nicht sich selbst belohnend, beglückend und beseligend sein dürfe, wenn es nicht allen sittlichen Werth verlieren solle," ist ein ebenso philosophisch falscher als der christlichen Lehre widersprechender Rigorismus. Aber wie von den Gütern viele gar nicht durch unsere eigene Thätigkeit zu Stande kommen (wie Leben und Gesundheit), wie ferner auch die Formen der Gemeinschaft nur dann ein Gut für mich sind, wenn ich eine Gabe Gottes in ihnen genieße: so vollends ist weder der Staat noch die Kirche noch die Totalität aller sittlichen Thätigkeit und aller ihrer Resultate das höchste Gut, sondern dies ist allein Gott. (Wie sich dies im christlichen Begriffe der Seligkeit entfaltet, dies ist sorgfältiger als sonstwo von Jäger „Grundbegriffe der christlichen Sittenlehre" S. 103 ff. auseinandergesetzt.) Es ist auch hier klar, wie wichtig die genaue Bestimmung der ethischen Principien für die Pädagogik ist. Wo Gott in Christus nicht als höchstes Gut erkannt wird, da kann auch die Erziehung kein höheres Ziel sich stecken, als ein diesseitiges.

3) Dies führt uns noch auf einen letzten Punct. Es haben bei den neueren Ethikern der Staat, die Kirche, das Rechtsgebiet, die Geselligkeit als sittliche Potenzen eine bedeutende Stelle im System gefunden. Das sticht sehr ab gegenüber der alten Lehre von den christlichen Lebenspflichten, die immer nur den Einzelnen als das verpflichtete Subject ins Auge gefaßt hat. Die Ethik hat unzweifelhaft daran einen Gewinn gemacht. Allein man hat allzusehr vergessen, daß doch der Hauptgegenstand

der Ethik nur das Individuum ist; ganz genau wie die Pädagogik nicht ins große arbeitet, sondern den einzelnen Menschen als ihr Object betrachtet. Das Institut der Kirche mit Regiment und Gesetzen wird ebensogut ein Ende haben, wie das Institut des Staates, nur die Personen werden bleiben und die Gemeinschaft der Liebe (1 Kor. 13, 13), eine Gemeinschaft, zu deren himmlischer Vollendung die irdischen Organisationen, also namentlich die der Kirche, keineswegs in demselben nothwendigen Verhältnisse stehen, wie das sittliche Leben und Wachsthum der Einzelnen. Darum sind auch alle jene Gemeinschaftsformen für die Ethik so wenig der wahre Ausdruck des höchsten Gutes, daß sie vielmehr in ihr nur eine untergeordnete Bedeutung haben.

Wenn hiernach der Hauptaccent schließlich doch auch heute noch auf die Beantwortung der Frage fällt: was muß ich thun, um sittlich gut — also christlich gesprochen: um selig zu werden: — so hat die christliche Ethik, nachdem sie gezeigt: wie die Idee des Guten, d. h. des Göttlichen in der Form des menschlich freien Wollens, erst in Christus rein und vollständig sich verwirklicht hat, nun darzuthun, wie diese Verwirklichung von ihm auf das ganze Geschlecht übergeht. Dieses Uebergehen ist nun aber eben nicht eine Reform und Organisation im großen, sondern eine Seele um die andere muß erst gewonnen werden und für alle ist der Proceß der Umwandlung und Vergöttlichung derselbe — Buße und Bekehrung. Bevor jedoch die Wissenschaft diesen Proceß schildert, kann sie darthun, wie der christliche Geist nicht nur die schon vorhandenen sittlichen Gemeinschaftsformen, Staat und Familie, also den objectiven Lebensboden für die Existenz des Einzelnen, erneuert hat und heiligt — sondern auch, daß er in der Kirche eine ihm eigene, neue Form der Gemeinschaft geschaffen, und welches die Stellung derselben zur Sittlichkeit der Einzelnen sei. Dann kommt jene Genesis des Guten im einzelnen Subject durch dessen unmittelbar von Christus ausgehende Neuschöpfung zur Darstellung; eine Neuschöpfung, der das christliche Wachsthum bis zu sittlicher Vollendung folgen muß, wo sofort auch der Ort ist für die Lehre von den Tugendmitteln, d. h. die Ascetik, die Kunst der Selbsterziehung, in welcher abermals die Parallelen zur Pädagogik sehr mannigfach sind. Und nun erst, nachdem das sittlich Gute als ein im christlichen Leben *werdendes* erkannt ist, wird es noch als ein *seiendes*, als ein System von Tugenden und Gütern oder von Pflichten und Rechten vorgeführt, — ein Unterschied, der lediglich die Form der Darstellung betrifft. Dieses System der Tugenden oder Pflichten ist bei den verschiedenen Ethikern verschieden gegliedert; denn die künstlerische Gestaltung des wissenschaftlichen Materials kann und wird an diesem Puncte immer eine mannigfache sein, die wesentlichen Momente aber, die in den verschiedenen Verhältnissen des innern und äußern Lebens liegen und die den Haupteintheilungsgrund abgeben, sind stets dieselben.

Excursionen, *naturgeschichtliche*, s. *Naturgesch. Excursionen.*

Externen heißen diejenigen Schüler, welche an dem Unterricht einer geschlossenen Erziehungsanstalt, nicht aber an der gemeinschaftlichen leiblichen Verpflegung Theil nehmen. Ueber Externat der Lehrer-Seminaristen s. d. Art. Volksschullehrerseminar.

F.

Fabel, s. *Märchen.*

Fabrikschulen. Kinder zur Arbeit in Fabriken zu benützen, wurde man veranlaßt theils durch die größere Wohlfeilheit ihrer Arbeit, theils weil für einzelne Fabrikgeschäfte die Arbeit von Kindern nothwendig ist. Diese Benützung von Kindern hat sich von einem Jahre zum andern vermehrt, namentlich wo in größeren Fabrikorten nicht nur Mann und Frau, sondern auch die Kinder vom möglichst frühen Alter an Verdienst machen müßen. In dem Falle, wenn die Kinder schon einen, wenn auch dürftigen Elementarunterricht vor ihrem Eintritt in die Fabrik genossen haben, tritt das Misliche und Gefährliche der Kinderarbeit in Fabriken nicht in dem grellsten Lichte hervor. Da jedoch dies nicht immer der Fall ist, so mußten die Regierungen

zu Präventivmaßregeln sich aufgefordert fühlen, um die physische und moralische Deteriorirung eines Theiles ihrer Bevölkerung zu verhindern.*) Am meisten Sorgfalt hat die preußische Gesetzgebung den Fabrikkindern bewiesen, zuerst in dem Regulativ vom 9. März und 6. April 1839, sodann in dem noch weiter gehenden Gesetz vom 16. Mai 1853, dessen wesentliche Bestimmungen in die Reichsgewerbeordnung vom 21. Juni 1869, Art. 128—133, übergegangen sind. Nach denselben darf niemand in einer Fabrik vor zurückgelegtem 12. Lebensjahre zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden, überdies unter 16 Jahren nur dann, wenn der Vater oder Vormund dem Arbeitgeber ein für die Controle der Ortspolizeibehörde und Schulbehörde bestimmtes Arbeitsbuch einhändigt; es sollen ferner jugendliche Arbeiter bis zum vollendeten 14. Lebensjahre täglich nur 6 Stunden bei dergleichen Arbeiten beschäftigt werden und mindestens 3stündigen Schulunterricht erhalten. Auch andere Regierungen haben sich der immer zahlreicher werdenden jugendlichen Fabrikbevölkerung angenommen. So hat, vom Auslande abzusehen, die württembergische Oberschulbehörde die örtlichen Kirchenconvente ernstlich aufgefordert (24. Januar 1859), dafür zu sorgen, daß die Schulzeit nicht verkürzt werde, und Misstände zu beseitigen oder zur Anzeige zu bringen. Mit diesen von Staatswegen da und dort erlassenen Gesetzen und Verordnungen zum Schutz der Fabrikkinder giengen und gehen die Bestrebungen der Wohlthätigkeitsvereine Hand in Hand.

Die Erfolge dieser verschiedenen öffentlichen und privaten Bestrebungen sind nicht überall gleich. Während es Fabrikanten giebt, welche die noch schwachen Kräfte der Kinder ohne alle Rücksicht auf deren Zukunft auf die inhumanste Weise ausbeuten und ihnen die Wohlthat des Elementarunterrichts ganz oder größtentheils entziehen, finden sich überall rühmliche Ausnahmen sowohl von Seiten einzelner Communen, als einzelner Fabrikbesitzer. Beides zusammen wird schon lange gerühmt von Mühlhausen, wo ein kleinerer Theil der Kinder die Fabrikschulen, der größte die Ortsschule besucht. Dort sind sogenannte relais, gegenseitige Ablösungen, eingeführt, so daß die Kinder, die zur Schule gehen, von anderen Kindern in ihrer Arbeit abgelöst werden. Da die in der Schule verbrachte Zeit bezahlt wird, wie wenn sie in der Fabrik gearbeitet hätten, so gehen sie gerne in die Schulen. Singen und Zählen wird während der Arbeit getrieben. Erwähnenswerth möchte noch sein die Fabrikschule des Staub'schen Etablissements zu Kuchen (Württemberg), die einen Theil der musterhaften Einrichtungen zur Arbeiterfürsorge bildet, durch welche Herr Staub auch in größeren Kreisen Anerkennung erlangt hat. In Berlin bestehen seit 1841 Nachhülfeschulen zum Unterricht derjenigen Armenkinder, welche am Tage in Fabriken beschäftigt sind, in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, seit 1848 auf 4 Stunden des Sonntags Vormittags beschränkt, da die Kinder nach den Arbeiten des Tages zu ermüdet waren. Dagegen haben die von der Communalbehörde Berlins 1855 errichteten vier besonderen Fabrikschulen für die in den Fabriken beschäftigten jugendlichen Arbeiter schon nach einjährigem Bestehen wieder aufgehört.

Nicht mit Unrecht hat ein competenter Richter ausgesprochen: die Schule soll erst erfunden werden, welche die Schwierigkeiten, die der Einrichtung und Leitung solcher Schulen bisher hindernd im Wege standen, zu lösen habe. Wir haben sie als einen Nothbehelf anzusehen, durch welchen wenigstens die schlimmsten Folgen, die das Fabrikleben für Kinder hat, einigermaßen neutralisirt werden können. Vorausgesetzt jedoch, daß die Arbeitszeit eine den Kräften des Kindes entsprechende ist, kann die Arbeit in der Fabrik mit ihrem Mechanismus nicht geradezu als hinderlich und ganz unvereinbar mit dem Schulunterricht angesehen werden, wenn gleich zugegeben werden wird, daß die landwirthschaftliche Arbeit in ungleich förderlicherem Zusammenhang mit dem Schulunterricht steht. Folgende (von A. Hauber aufgestellten) allgemeinen Grundsätze mögen als erprobt gelten:

1) Arme Kinder, die daheim keine Arbeit haben können, sind auch im Lernen besser daran, wenn sie in Fabriken arbeiten, vorausgesetzt, daß sie nicht über Kraft

---

*) Als einer der ersten und wirksamsten Beförderer der Emancipation der Kinder von dem Uebermaß der Fabrikarbeit ist nach V. A. Huber (Reisebriefe aus England im Sommer 1854) der bekannte Socialist Robert Owen anzusehen.

angestrengt werden; denn die Thätigkeit des Arbeitens wirkt concentrirend, während das Herumlummeln, abgesehen vom Bettel, erschlafft.

2) Daher können Fabrikkinder auch in einer kürzeren Schulzeit so viel oder mehr lernen, als andere arme Kinder in der vollen.

3) Sobald in einem Orte eine größere Zahl von Kindern in Fabriken thätig ist, bedarf es einer eigenen Schule für sie, welche ihre Zeit mit der Fabrikarbeit in Correspondenz setzt, und wo die Gemeinde nicht im Stande ist, eine solche Schule aus eigenen Mitteln herzustellen, da muß den Fabrikherrn ihre Errichtung auferlegt werden, als Bedingung, unter welcher sie die Kinder benützen dürfen.

4) Medicinalpolizeiliche Norm und Aufsicht muß sich der Gesundheit der Kinder in Beziehung auf Stundenzahl und Nachtarbeit annehmen.

5) Der Religions- (Confirmanden-) Unterricht und der Kirchenbesuch muß obrigkeitlich sicher gestellt werden.*) — Vgl. hiezu §. 129, Abs. 3 der Reichsgewerbeordnung.

Fachlehrsystem, s. Classen- und Fachlehrsystem.

Fähigkeiten, s. Anlagen.

Falk, Johann Daniel, als Dichter und Satiriker eine der Größen zweiten Ranges im Weimar'schen Kreise, bedeutender als Stifter der ersten deutschen Rettungsanstalt und als Begründer der innern Mission auf pädagogischem Gebiete, wurde 1768 in Danzig in einer ehrsamen Handwerkerfamilie geboren und in der reformirten Kirche getauft. Sein Vater war Perrückenmacher; die Mutter stammte aus einer in Danzig einheimisch gewordenen Genfer Familie. Im Hause herrschte eine ernste Religiosität im positiv glaubigen Sinne; die Mutter gehörte der Brüdergemeinde an. Die Eindrücke, welche dem empfänglichen Knaben hiervon zu Theil wurden, waren tief und bleibend. Im übrigen war die Erziehung sehr streng, ja zumal für den angehenden Jüngling wohl etwas hart und allzusehr beschränkend. Talentvoll und geistig belebt wie er war, wurde er schon im 10. Jahre der Volksschule entzogen, um in der Werkstätte des Vaters seine Berufsbildung zu empfangen. Dem sehnsüchtig nach höherer Geistesbildung Verlangenden wurden alle weltlichen Bücher verboten, wodurch jedoch nicht verhindert werden konnte, daß er im geheimen sich einer eifrigen, begreiflich ungeordneten Lectüre ergab. Er gedachte sogar im unbestimmten Drange der Freiheit und Thatenlust zur See in die weite Welt zu gehen und wäre fast Seelenverkäufern in die Hände gefallen, wenn nicht der Zufall und religiöse Eindrücke ihn zurückgehalten hätten. Ebenso wurde er auf dem Wege zu schlechter Gesellschaft durch den Eindruck der Kirchenmusik, die aus einem offenstehenden Gotteshause ihm ins Ohr drang, zurückgehalten und gerettet. Als er auch aus der fast unvermeidlichen Gefahr des Ertrinkens beim Schlittschuhlaufen auf der Weichsel durch die treue Hingebung seines jüngeren Bruders gerettet worden war, sprach sich in ihm die Ueberzeugung aus, daß er von Gott, „der sich so viele Mühe um ihn gebe," wohl noch zu etwas recht gutem bestimmt sein möge. — Unterdessen war Falk's Vater durch den Einfluß von Verwandten und Freunden dahin gebracht worden, den Bildungskreis seines Sohnes in etwas zu erweitern. Zuerst wurde Unterricht in der Musik gewährt, und Falk konnte bald bei den musikalischen Aufführungen in einer katholischen Kirche mitwirken. Den Antrag des Geistlichen, katholisch zu werden, wies er unter einem Thränenerguß mit den Worten: „Ehrwürdiger Vater, nein, ich bin auf Christum und Calvinum getauft und so gedenke ich auch in diesem Glauben zu sterben," ein für allemal zurück. Der Musik folgte das Englische (der französischen Sprache wurde er im Kreise der Verwandten mächtig), und endlich gestattete der Vater den Eintritt in das Gymnasium zur Vorbereitung für das Studium der Theologie. Der Rath von Danzig unterstützte den hoffnungsvollen jungen Mitbürger durch Stipendien. 1787

---

*) Von einer sehr interessanten und lehrreichen Erscheinung auf diesem Gebiet giebt Huber a. a. O. S. 48—102 ausführlichen Bericht. Wir empfehlen dringend das Buch zum Nachlesen des Einzelnen, die Sache zur Nachahmung.

Ueber die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der bezüglichen Gesetzgebung in England, Deutschland und der Schweiz enthalten die württ. „Blätter für das Armenwesen" 1874, Nr. 48, 49, einen instructiven Artikel.

bezog Falk nach einer zweijährigen mit äußerster Anstrengung benützten Gymnasialzeit die Universität zu Halle. Der Rath gewährte ihm auch fernerhin seine Unterstützung. Die Herrn entließen ihn mit ernsten und feierlichen Worten. Sie erklärten ihn für ihren Schuldner, nahmen aber seine Pflicht der Dankbarkeit nicht für sich oder ihre Stadt, sondern für arme Kinder, die seiner Hülfe einst bedürfen möchten, in Anspruch. „Wenn dereinst, über kurz oder lang, sagten sie, ein armes Kind an deine Thüre klopft, so denke, wir sinds, die alten, grauen Bürgermeister und Rathsherrn von Danzig, die anklopfen, und weise sie nicht von deiner Thür."

In Halle blieb Falk der Theologie nicht treu. Wir wissen nicht, ob ihn mehr der Gedanke an den engbegrenzten Beruf des geistlichen Amtes, der seinem vielseitigen und ins Weite strebenden Geiste nicht zu entsprechen schien, oder die Meinung, als Schriftsteller und Dichter vorzüglich begabt und berufen zu sein, oder das Schwanken seiner theologischen Ansicht und ein innerer Widerstreit mit dem geforderten Bekenntnis dazu vermocht habe. Wahrscheinlich wirkte dieses alles zusammen. Gewiß ist, daß er in seinen Schriften eine Reihe von Jahren hindurch keineswegs kirchlich rechtgläubig, ja kaum auf dem Boden des positiven christlichen Glaubens stehend erscheint. Genug, Falk verließ die Theologie, um sich einem freien schriftstellerischen Leben zu widmen. Wenige Jahre nach der Hallischen Studienzeit finden wir ihn in Weimar niedergelassen, freundlich aufgenommen von Wieland, Herder, Göthe.

In der Poesie Falk's müßen wir seine kleineren, meist lyrischen Gedichte und seine Satiren unterscheiden. Die Gabe des leichten lyrischen Ergusses begleitete ihn bis in die spätern Jahre und gab bald seinem väterlich-pädagogischen Herzen, bald seinem innig religiösen Wesen einen lebhaft ansprechenden, lieblichen Ausdruck. Einige Lieder aus der spätern Periode (z. B. „Was kann schöner sein, was kann edler sein, als von Hirten abzustammen" und das sehr bekannte Lied von den christlichen Festen) sind zum Eigenthum der Schulen und des Volks geworden. Uebrigens war die Begabung Falk's nicht von der Art, daß sie einen dichterischen Lebensberuf begründen konnte; in seiner Natur lag ein anderes Ziel. Ihm ist immer das Leben selbst, das er ausspricht und darstellt, nicht die Poesie desselben die Hauptsache; daher ist es sein Glück, daß ihn die Nöthigung seiner innern Entwicklung über die Lyrik hinaus zur Satire, und über die Satire weiter zum siegreicheren Ernst der Prosa drängt. In dieser Weise finden wir Falk kämpfend gegen die in der Verwaltung der Berliner Charité eingerissenen Misbräuche. Die Satire ist zur Denunciation des unmittelbar abzustellenden Schlechten geworden, zum Kampfe für einen bestimmten guten Zweck und der Sieg krönte dieses Bestreben: die gerügten Uebelstände wurden abgestellt. — Aber nicht allein von Seiten der praktischen Tendenz vollzog sich für Falk jene Entwicklung, auch von Seiten der gemüthlichen Stimmung. Er fühlte das Bedürfnis anzuerkennen und zu lieben allzu lebhaft, um nicht der Misanthropie, welcher er sich kaum durch den angeborenen Humor erwehrte, gründlicher, durch eine wesentlich veränderte Weltanschauung entgegenzutreten. Diese Umkehr finden wir in einem seiner bedeutendsten Werke, dem „Prometheus" angezeigt. Falk verräth uns in diesem Werk weniger nicht, als dies, daß er den Rousseau'schen Wahn von einer in sich vollkommenen und tadelfreien Menschennatur, welche nur durch die verhängnisvolle Gabe der Vervollkommnungsfähigkeit auf dem Wege der Cultur verdorben werde, selbst getheilt, nun aber abgestreift hat, und daß er durch eine tiefere Selbsterkenntnis auch zu einer veränderten Auffassung der Welt gekommen ist.

Dies war indessen noch nicht jene religiöse Selbsterkenntnis, in welcher wir ihn später wirken sehen. Diese in ihm zu reifen mußte das Leben selbst ihn mächtiger berühren. Das Gebiet praktischen Wirkens eröffneten ihm die großen Zeitverhältnisse und die Lage des Vaterlands. Nachdem er in der Zeitschrift „Elysium und Tartarus, Zeitung für Poesie, Kunst und neuere Zeitgeschichte," mit kühner Freimüthigkeit und in fast prophetischer Weise schon vor der Schlacht bei Jena „Nationalbewaffnung" verlangt und hiemit sich in die Reihen der Fichte u. s. w. als ein Vorkämpfer gestellt, aber auch ein Verbot seines Blattes veranlaßt hatte, trat er nach der Schlacht seiner eigentlichen Lebensaufgabe noch näher als Secretär der zur Vertheilung der Kriegscontributionen gebildeten französischen Commission, als welcher er sich vom Landvolk den Namen des gütigen Raths, vom Großherzog von Weimar den Titel eines Lega-

tionsraths mit einer Besoldung erwarb, und wieder als „Antiplünderungscommissär" nach der Schlacht bei Leipzig, da die Franzosen auf dem Rückzug plündernd durch Thüringen zogen. Und hieran endlich knüpft sich die pädagogische Laufbahn Falk's, hervorgegangen wie bei Pestalozzi aus dem innigen Erbarmen mit dem Volk und der zahlreichen Jugend, welche in Armut und Verwahrlosung verkam. Dieses Uebel machte sich infolge der Kriegsbegebenheiten im höchsten Grade fühlbar. Die religiöse Stimmung der Zeit trieb zur That und Falk war es, der das Werk begann. Zuvor aber hatte er selbst in jener harten Zeit durch die härtesten Leiden zu diesem Werke der Liebe vollends erzogen werden müßen. Vier erwachsene, blühende Kinder Falk's unterlagen den in der Gegend wüthenden ansteckenden Krankheiten in kurzer Frist. Alle Kraft der Religion erwachte durch dieses Leiden in seiner starken Seele. Was in dem Knaben mit so innigem Gefühl gelebt hatte, sobann in dem Jüngling und Mann unter dem Einfluß einer ungenügenden Weltansicht vor dem täuschenden Gefühl eigener sittlicher Kraft, unter der Last eines selbstgewählten und nicht ohne Selbsttäuschung festgehaltenen Berufs, etwas in den Hintergrund getreten war, — der Glaube an den lebendigen Gott, der in Christo die Welt heimgesucht und erlöset hat, kehrte nun wieder mit der Kraft der Demuth und weltüberwindenden Liebe bei ihm ein und trieb ihn, alle seine Kräfte und seine seltene praktische Begabung der Rettung des Volks und vorzugsweise der verwahrlosten Jugend zu widmen. Unglückliche kamen an seine Thür und suchten bei „ihrem gütigen Rathe" Beistand. Nun erinnerte sich Falk der alten Rathsherrn in Danzig. Er gründete mit dem Stiftsprediger Horn in Weimar einen Verein, „die Gesellschaft der Freunde in der Noth," und der wichtigste Theil der von hier ausgehenden Hülfe bestand in der Stiftung der ersten deutschen Rettungsanstalt, welche nun in den letzten dreizehn Jahren seines Lebens bis zu seinem Tode 1826 den ausschließlichen Beruf seines Lebens bildete.

Der Geist, in welchem diese Anstalt gegründet und geführt wurde, war von Anfang an derjenige der innern Mission und wir finden ihre Idee schon von Falk mit hinreichender Klarheit erkannt und ausgesprochen. „Der seit 11 Jahren verfolgte Hauptzweck unseres Vereins," schreibt er 1823 im Jahresbericht, „scheint eine Art Missionsgeschäft, eine Seelenrettung, eine Heidenbekehrung zu sein, aber nicht in Asien oder Afrika, sondern in unserer Mitte, in Sachsen, Preußen" u. s. w. „Er sucht Criminal- und Zuchthaus um so viel Candidaten wie möglich zu betrügen, ein löblicher, Gott wohlgefälliger Betrug, dessen Gelingen die gedruckten Actenstücke (in den Jahresberichten) unwiderleglich beweisen." Und die Mittel einer solchen Seelenrettung? „Wir schmieden alle unsere Ketten von inwendig," sagt er in einem Briefe. Wie Eltern nicht nöthig hätten, ihre Kinder durch Schloß und Riegel zurückzuhalten, so bedürfe auch er solcher Mittel nicht. Die Liebe sei es, die alles überwinde. — Es versteht sich wohl, daß trotzdem auch bei Falk die Erfahrungen und Erfolge im einzelnen verschieden gewesen sind, wie dieses die Jahresberichte bezeugen.

Seiner Organisation nach bestand das Unternehmen Falk's eigentlich aus einer Reihe von Instituten, welche nicht gleich anfangs als Ein Ganzes gedacht, sondern mehr wie das Bedürfnis drängte, zu gegenseitiger Ergänzung gestiftet wurden. Den Mittelpunct bildete die zur Erziehung, Versorgung, Unterstützung von Kindern und Jünglingen gegründete Einrichtung. Man brachte die Kinder in Familien unter, die Confirmirten bei Handwerksmeistern. Erwachsenere — es gab auch Studenten unter ihnen — lebten selbständig und wurden nur unterstützt. Diese Versorgung und Unterstützung geschah nicht aus einer gemeinschaftlichen Kasse, sondern in weniger geschäftsmäßiger, mehr persönlicher Weise, indem einzelne oder einige der Mitglieder sich einzelner Kinder annahmen und nach gemeinsamen Grundsätzen für sie sorgten. Falk selbst hatte immer eine Anzahl von Zöglingen im eigenen Hause, wohl nicht über zwölf, wozu er theils die am meisten verwahrlosten, theils solche auswählte, welche für eine höhere Ausbildung, namentlich für das Lehrfach, geeignet schienen, und von welchen Mitwirkung in der Leitung dieser Erziehungsfamilie, auch in der Führung der Correspondenz erwartet werden konnte. Außerdem waren alle Kinder, welche der Verein aufnahm, zuerst eine Zeitlang in Falk's Hause, zum Zweck genauerer Bekanntschaft. — Den Unterricht empfiengen einige der Zöglinge in Privatstunden, andere in den Schulanstalten des Orts, die jungen Handwerker in einer dem Vereine angehörigen

Sonntagsschule, zu deren Besuch dieselben contractmäßig anzuhalten waren. Eine dritte Anstalt war für Mädchen die Näh-, Spinn- und Strickschule. Eine vierte „die Bibelstunden," welche jeden Abend von Falk selbst für Knaben, die sich dem geistlichen Stande widmen wollten, gehalten wurden.

Ueber die Erziehungsmittel, welche Falk anwendete, ist das Wichtigste schon angedeutet worden. Seine durchgereifte Persönlichkeit that die Hauptsache; dazu kam die Gabe volksthümlicher und praktischer Rede und pädagogischer Dialektik, die er in hohem Grade besaß. Eine besondere Macht übte Musik und Gesang, weltlicher sowohl wie geistlicher, der letztere auch zu liturgischer Belebung des Gottesdienstes angewandt; in dieser Beziehung hat Falk gleichfalls nicht unbedeutend angeregt. — Daß auch Mittel der Strenge angewendet wurden, leidet keinen Zweifel; er wird ein Durchgreifen an geeigneter Stelle ebenso wenig gescheut haben, wie Pestalozzi, mit dessen Wirksamkeit in Stanz seine Art mit den Kindern umzugehen die größte Aehnlichkeit hat. Neben den andern Erziehungsmitteln nahm die Arbeit eine wichtige Stelle ein, namentlich in der Absicht, durch den idealen Sinn eines freudigen Schaffens den Sinn der Zerstörung, welcher der Roheit und Verwilderung innewohnt, zu überwinden. Er konnte in dem Jahresbericht von 1825 darauf hinweisen, wie „durch die Hände verlorener Knaben ein Haus und zwar eins vom größten Umfange bereits zur Hälfte vollendet, unter Anführung eines alten Zimmermanns und verständigen Maurers Dinge geleistet seien, die man sonst nur von Männern zu erwarten sich berechtigt fühlte; wie eine größtentheils dem Vagabundenleben verfallene Jugend, die weit eher den Fall der Städte herbeizuführen, als sie im Flor zu erhalten bestimmt schien, sich in einer ganz entgegengesetzten wohlthätigen Richtung fortbewege und sich durch Anlegung einer Bauschule gleichsam auf die Erbauung eines Dorfs, einer Stadt, einer Colonie in reiferen Jahren anschicke und vorbereite."

Aus dem bisher Gesagten dürfte denn auch klar geworden sein, wie der Geist der Falk'schen Erziehung zum pietistischen Erziehungsprincip sich verhalte, wie es sich z. B. in Halle, allerdings in der Hauptsache erst nach A. H. Francke's Tod entwickelt hat. Einerseits würde Falk's Anschauung und Praxis den positiv glaubigen Kreisen unserer Tage nicht ganz genügen (vgl. die ebenso ansprechende wie instructive Selbstbiographie eines seiner Schüler, des † württ. Pfarrers Denner, herausg. v. Merz 1860); nur hieße, ihm dies zum Vorwurf machen: seine Zeit verkennen. Andererseits waren bei Falk gewiße einseitige und beschränkte Auffassungen und Tendenzen, welche jener ältern Zeit anklebten, überwunden. Die menschliche Natur wurde von ihm keineswegs mit jener Aengstlichkeit und gleichsam Verzweiflung betrachtet, welche jene Früheren zu großen pädagogischen Misgriffen verleitete. „Wenn wir sie nur recht verstehen lernen wollen," sagt er von der jungen männlichen Natur, „was könnten wir nicht alles gesegnetes und gottwohlgefälliges mit ihr ausrichten; aber so verkömmt sie großentheils hinter unsern trocknen Schulbänken oder im Schmutz der Gefängnisse." Ihm ist daher die Arbeit der Knaben auch eine Schule schaffender Begeisterung für sie im Sinne jener Culturkraft, welche das Christenthum seit seiner Einführung in unsern Ländern entwickelt hat. Darum gab es keine ängstliche äußere Beschränkung in seiner Anstalt; darum blühete auch der weltliche Gesang und die weltliche Poesie mit ihren unmittelbar sittlichen und gemüthlichen Motiven; darum fand das Spiel bei ihm sein Recht; darum vermied er das Uebermaß gottesdienstlicher Uebungen und fürchtete das leere Wortemachen wie überhaupt, so insbesondere in Sachen der Religion. „Zittert vor allem Schwatzen, selbst vor dem christlichen eurer Kinder, ihr Eltern, sobald ihr inne werdet, daß der Unterricht, den sie erhalten, seines uralten Fundaments im Herzen ermangele" — ruft er in der Vorrede zu seinem Büchlein „Ueber die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschule" 1821.

Das so eben angeführte Büchlein, hervorgerufen durch die im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete pädagogische Gesellschaft, deren Ehrenmitglied er wurde, behandelt, wie der Titel besagt, das weitere Gebiet der Pädagogik, enthält aber namentlich über Volksschulunterricht gesunde, treffende Gedanken. Für die Volksbildung macht Falk die Nothwendigkeit der Erziehung geltend in seinem „Aufruf zunächst an die Landstände des Großherzogthums Weimar, sodann an das ganze deutsche Volk und dessen

Fürsten, über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebung, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden," 1819.

Falk starb am 14. Februar 1826 unter großen körperlichen Schmerzen mit der reinsten Fassung der Seele. Die Anstalt wurde nach seinem Willen von der Witwe unter der Leitung Herrn Kettner's, des bisherigen Gehülfen fortgeführt, bis sie im Jahre 1829 vom Staat übernommen wurde, der sie aus dem Luthergäßchen vor das Thor in eine bessere Räumlichkeit verlegte. Hier besteht sie noch in gesegneter, wenn auch beschränkter Wirksamkeit und giebt jährliche Berichte aus.

Quellen: Falk's Schriften; Neuer Nekrolog der Deutschen von 1826, und die in Heinrich Holzschuher's Lutherbüchlein (Nürnberg 1835) gegebene Lebensbeschreibung; Denner's Leben s. o.

Falschheit, s. Wahrhaftigkeit.

Familie, Familiengeist, Familiensinn. Wie sehr man in unsern Tagen das Gewicht dieser Begriffe erkennt, beweisen nicht nur die Lehrsysteme der Ethiker, die in ganz anderer Weise als früher die Familie als Basis und Heimat der Sittlichkeit behandeln (vgl. den Art. Ethik), sondern verschiedene der Beleuchtung des Familienlebens speciell gewidmete Schriften, worunter die von W. H. Riehl „Die Familie" (Stuttg. 1855) und die von H. W. J. Thiersch „Ueber christliches Familienleben" (5. Aufl. Frankf. 1864), jene vom culturgeschichtlichen, diese vom christlich-religiösen Standpunct aus — als sehr werthvoll hervorragen. Daß wir über Familienleben mehr denken, reden und schreiben, kann freilich als ein Zeichen davon gedeutet werden, daß uns die Sache selber abhanden gekommen ist — durch nichtswürdige Nachäffung französischer Unsitte. Aber gut ist es immerhin, man fängt wieder an zu bedenken, was zum Frieden dient. Am nöthigsten ist dies für den Pädagogen; von dem Wahne, den die pädagogischen Weltverbesserer predigten — daß man, um ein besseres Geschlecht zu erziehen, das Kind aus der Familie nehmen und dem Hofmeister oder dem Institut überantworten müße, ist man glücklicherweise zurückgekommen und hat damit die natürliche Ordnung wieder gefunden. Indem wir deshalb auch hier auf den Gegenstand einzugehen die Pflicht haben, gedenken wir denselben in der zwiefachen Beziehung zu besprechen: 1) Bedeutung des Familienlebens für die Erziehung, 2) Weckung des Familiensinns durch die Erziehung.

1) Die Familie ist — wie wir mit X. Schmid (Philos. Päd. S. 337) sagen, der explicirte Mensch; das Ich ist aus der Einheit in die Dreiheit — Vater, Mutter und Kind — auseinandergegangen; aber indem es sich als einzelnes aufgiebt, gewinnt es sich erst in höherem Sinne selbst wieder. So ist die Familie ein Heiligthum, in welchem alles dazu angethan ist, das Beste, was das Menschenherz in sich trägt, ans Licht zu bringen und zu pflegen; sie ist der rechte, von Gott erbaute Herd, auf dem die Flamme der Liebe brennt; sie ist darum auch die Stätte, wo der sittliche Mensch seine tiefste Befriedigung, sein höchstes Glück findet. In diesen geweihten Kreis nun findet sich das Kind vom allerersten Aufdämmern des Bewußtseins an hineinversetzt. Daran lernt es Liebe, lernt aber zugleich auch das Recht kennen und respectiren. So ist das Familienleben selber schon eine umfassende Schule der Sittlichkeit; in ihm ist das Gute bereits zu einer objectiven Realität, zur Sitte geworden. — Von specielleren Momenten berühren wir hier Folgendes. In den ersten Lebensjahren ist es vorzugsweise die Mutter, deren Pflege das Kind bedarf; — unentbehrlich ist ihm bloß diese. Die ersten Keime alles Guten hat also sie Gelegenheit, in des Kindes Herz zu pflanzen;*) nicht aber ist das eine Last, die der Vater auf sie abwälzen dürfte; z. B. dem Kinde erzählen, mit ihm vor dem Einschlafen beten rc., das steht

*) Der Segen einer frommen Mutter war es, was den Knaben Fichte, als er von Schulpforta entlaufen wollte, plötzlich stille stehen, der mütterlichen Mahnung eingedenk beten und sofort sich besinnen und eilend nach seiner Zelle umkehren ließ. Aehnliches wissen wir von dem stillen, aber tiefgehenden Einfluß mancher Großmutter. Die alten Griechen benannten die Enkel gern nach den Großeltern; es war ihnen nicht entgangen, daß die körperlichen und geistigen Eigenschaften sich sehr oft mit Ueberspringung des nächsten Gliedes vererben — eine weitere Stütze der natürlichen Liebe der Großeltern, die bei normalen Verhältnissen durch Weisheit und Erfahrung noch mehr geläutert ist, als bei den Eltern.

dem Vater ganz ebensogut an, wie der Mutter; es ist sogar wichtig, daß sie sich in dies Geschäft theilen. Ob die Eltern auch den ersten Unterricht geben, hängt ganz von ihrer Befähigung und den Umständen ab. Eine Forderung irgend welcher Art darf diesfalls nicht an die Familie gestellt werden, weil die Lehrhaftigkeit nicht nothwendig da auch vorhanden ist, wo man im übrigen gut zu erziehen versteht. Was sich dagegen im Umgange mit dem Kinde ohne die Form eigentlichen Unterrichts ihm beibringen läßt, z. B. durch Erzählen biblischer Geschichten, Vorsagen von Sprüchen, Vorsingen von Liedern, das freilich gehört dem Hause; ebenso muß das Kind sehen, daß man sich im Hause für alles interessirt, was ihm in der Schule vorkommt. — Die Ausübung der Disciplin ist gemeinsame Pflicht der Eltern, doch so, daß in der Regel der Vater als der geeignete Vollstrecker erscheint. — Weiter aber muß die Familie, um ihre erziehende Wirksamkeit ausüben zu können, ein wirkliches Leben als Familie, als Gemeinschaft führen. Es müßen auch im geschäftsvollsten Hause täglich solche Zeiten festgesetzt sein, wo Vater und Mutter einander und den Kindern gehören. Das ist ja u. a. der schöne, ethische Sinn des gemeinsamen Essens, daß dieses Materielle den äußeren Vereinigungspunct bildet für die berufsmäßig zerstreuten Glieder, und so das physisch Nothwendige zu einem Mittel wird, das Gefühl des Zusammengehörens stets frisch zu erhalten. Ueber die Bedeutung der Hausandacht und der Abendmahlsfeier in dieser Hinsicht vgl. den Art. Hausgottesdienst. Aber nicht bloß die Erholungsaugenblicke, sondern das Arbeitsleben selber muß den Gedanken der Zusammengehörigkeit in sich tragen. Ganz besonders schön ist in dieser Beziehung die Stellung, die die heranwachsende Tochter zur Mutter einnehmen kann und soll, da sie, ohne irgend den Gehorsam und die Ehrerbietung zu verleugnen, doch schon viel mehr die Freundin und Beratherin der Mutter ist, die auch in solchen Dingen, welche der Mutter entgehen, die mütterliche Fürsorge ergänzt, die in Bezug auf Forderungen des Anstandes difficiler ist als die Mutter, deren gesundem Verstand und frischem, unverfälschtem Gefühl aber die Mutter selbst Recht zu geben nicht umhin kann. — Schwer ist es andererseits, unter den Geschwistern immer den richtigen Ton herzustellen und zu erhalten. Gelingt es schon von vornherein, eine gewiße Zartheit des gegenseitigen Benehmens in Gang zu bringen, so ist unendlich viel gewonnen. Aber weit nicht alle Kinder, auch wenn sie von gutem Stamme sind, finden wir dazu genaturt. Soll also die Familie ihren sittlichen Einfluß haben, so bleibt nichts übrig, als die Zucht, die, wo noch die brüderliche Gesinnung fehlt oder wenigstens latent ist, dafür inzwischen ein Recht aufstellt, das nicht verletzt werden darf. Dadurch wird Raum geschafft, daß mit den reifern Jahren auch ein edlerer Sinn gedeiht. Uebrigens muß nicht nur Respectirung des gegenseitigen Rechtes, Eigenthums 2c., sondern auch gegenseitige Dienstleistung Gesetz im Hause sein. Wie sich hiedurch im Familienleben die Kräfte jedes einzelnen entwickeln, und ihm und den andern in ihrem Werthe fürs Ganze zum Bewußtsein kommen: so wird auch, namentlich in zahlreicheren Familien, der Charakter eines jeden von den übrigen schärfer erkannt, und gegenseitige Beurtheilung wird oft ein ganz gutes Mittel zur Selbsterkenntnis. Selbst wenn eines der Geschwister der Liebling der andern ist, so ist das nicht vom Uebel, während es einer der größten Fehler wäre, wenn die Eltern selbst solch einen Liebling sich aus ihren Kindern ausläsen. — Wichtig sind ferner alle Familienfeste für den Zweck, den wir hier im Auge haben; obenan Weihnachten, das sowohl durch die Freude des Empfangens, die die Herzen öffnet, als durch die Geschenke, die sich die Geschwister gegenseitig machen, der Liebe Impuls und Nahrung giebt; ferner die Geburtstage beider Eltern und jedes Kindes; ob der Kinder noch so viele sind, die Feier der Geburtstage ist jedem ein Zeichen, daß sein Leben, seine Person etwas werth ist im Kreise der Familie. In obige Reihe fallen aber weiter alle Tauftage und Confirmationstage — es gehört ja das wesentlich zum Schönen und Segensvollen aller solcher kirchlichen Handlungen, daß sie zugleich die edelsten Familienfeste sind. Zu den Dingen, durch welche gerade die Familie ihren sittlichen Einfluß ausübt, rechnen wir besonders auch kleinere oder größere gemeinsame Ausflüge. Gerade das Herausgehobensein aus dem Einerlei des täglichen Lebens, der gemeinsame Genuß des Neuen, sowie die gemeinsame Mühe — das alles öffnet die Herzen ungewöhnlich weit gegen einander, und die Erinnerung bildet einen Lichtpunct auf lange Zeit. —

Ueber den Antheil der Dienstboten am Familienleben und dadurch auch an der Erziehung vgl. den Art. Gesinde. — Schließlich ist nur noch auf die Beziehung ein Blick zu werfen, in welcher die Gastfreundschaft zum Familienleben, und zwar zu der pädagogischen Bedeutung desselben steht. Einerseits nämlich gehört das zu einem christlichen Hause, daß man daselbst nach des Apostels Mahnung 1 Petr. 4, 9 „gastfrei ist ohne Murmeln." Leider haben in vielen Familien, und zwar gerade in den höhern Ständen, die Kinder wenig Gelegenheit mehr, diese Tugend von ihren Eltern zu lernen; man denkt dort nicht daran, ein Gastzimmer einzurichten — selbst Bruder und Schwester logiren im Gasthof. Eine bürgerliche Familie, die nur einiges Ehrgefühl, geschweige denn christlichen Liebessinn in sich trägt, würde solcher Herzlosigkeit sich schämen. Aber andererseits ist es für die Erziehung ein entschiedener Nachtheil, wenn ein Trupp Gäste immer nur abgeht, um einem andern Platz zu machen, sowie wenn Gesellschaften im Hause statt eine Ausnahme zu sein vielmehr Regel sind. In beiden Fällen kommt es nie zur stillen Häuslichkeit; es fehlt also gerade der feste Kern, die in sich selbst ruhende, nach außen relativ abgeschlossene Lebensgemeinschaft derer, die Gott zusammengefügt hat. Relativ abgeschlossen, sagen wir; denn wenn Vater oder Mutter oder Kindern jede Geselligkeit außer dem Hause verweigert oder erschwert wird, so fehlt es an dem nöthigen Lebenszufluß, an dem wohlthätigen Rapport mit der Außenwelt, durch den uns das eigene Haus erst wieder recht lieb wird.

2) Familiensinn und Familiengeist sind beide ihrem Wesen nach dasselbe; sie sind da vorhanden, wo man auf die Zugehörigkeit zur Familie mit Bewußtsein einen Werth legt und eben darum das Wohl und die Ehre der Familie völlig als eigenes Wohl, als eigene Ehre empfindet. Unterschieden sind sie mehr nur nach Grad und Form, sofern 1) der Familiensinn stillerer Natur ist, als Empfänglichkeit für das Schöne des Familienlebens, als Anhänglichkeit an die Familie, — der Familiengeist dagegen zum Auftreten geneigt ist und die Interessen, die Ehre der Familie geltend macht; und sofern 2) der Familiensinn sich aufs Haus und dessen nächste, noch lebende Mitglieder beschränkt, der Familiengeist aber alle Ahnen mitumfaßt. Man könnte sagen, Familiengeist sei die adelige, Familiensinn die bürgerliche Form einer und derselben Gesinnung; allein der vornehmste Stand schließt den echtesten Familiensinn ebensowenig nothwendig aus, als der Familiengeist unter der städtischen und ländlichen Bevölkerung fehlt. Auch der Familiengeist hat darin seine Berechtigung, daß er lediglich auf einer Ausdehnung des vierten Gebots beruht, die dem Gebot selber durchaus entspricht; daß ferner der Grundsatz, die in der Familie vererbte Gesinnung und Sitte festzuhalten, schon an sich etwas sittliches ist, weil sich hierin das Subject einem Objectiven unterordnet und aufopfert; und daß endlich das Motiv, auch um der Familienehre willen nichts schlechtes zu thun, zwar nicht das höchste, darum aber dennoch ein wahrhaft ethisches Motiv ist, das gerade die Erziehung nicht verschmähen darf. Für manchen ist schon gerade dieses Motiv, überhaupt das Band, das ihn im Herzen noch ans Elternhaus knüpfte, die einzige bewahrende oder rettende Macht gewesen; wer von dieser Seite keinen Halt hat, der ist entweder als ein Unglücklicher zu bemitleiden, oder ist er einer jener Verkommenen nach moderner Art, die man, um ihr sittliches Signalement zu geben, heimatloses Gesindel nennt. Ein solcher, weil er nicht zuerst in der Familie gelernt hat, aus dem eignen Ich herauszugehen und sein Interesse als Individuum mit dem einer sittlichen Gemeinschaft zu identificiren, die schon vor ihm da war, hat auch nicht die sittliche Kraft zur Vaterlandsliebe; ein Parteigänger kann er werden, ein Patriot wird er nicht. Aber aus demselben Grunde ist auch der Conservatismus so vieler ein innerlich fauler, wie Riehl sagt: „Es vermeint mancher, er sei ein gar conservativer Mann. Er ist aber ein Demagog, ein Revolutionär, weil in seinem Hause der Conservatismus fehlt, weil da aus eitel Vornehmthuerei jegliche überlieferte Sitte des Standes und der Familie weggeworfen ist, weil kein Hausregiment geführt wird, weil die Kinder als sociale Windbeutel aus dem Schoße der Familie hervorgehen."

Was ist nun zu thun, um den Familiensinn zu pflegen und großzuziehen?

a) In erster Linie alles das, was oben schon unter Ziff. 1 genannt wurde als erforderlich, damit das Familienleben seine sittliche Wirkung überhaupt ausübe.

b) Speciell aber wirkt es in obengenannter Richtung sehr gut, wenn die Eltern von ihren Eltern und Großeltern den Kindern fleißig zu erzählen wissen. Hiefür sind Familienbildnisse sehr erwünscht; wie nicht minder die Anlegung von Familienchroniken, wie sie die Väter einst auf etliche der Hausbibel beigebundene Blätter eintrugen, eine zweckdienliche Herstellung alter Sitte wäre. Das jedenfalls ist und bleibt richtig: von Großvater und Urgroßvater nichts wissen zu wollen, selbst Vater und Mutter lieber zu vergessen, da sie ja noch nicht auf der Höhe der Zeitbildung standen, das ist proletarisch, darin verräth sich der ächte Bummlersinn, der in seinem windigen Selbstbewußtsein alles Gedächtnis und alle Pietät ausgelöscht hat.*)

c) Riehl macht a. a. O. ebenfalls mit Recht darauf aufmerksam, daß sich der Familiensinn auch an die der Familie zugehörigen Realitäten, an Haus und Hausrath, an Kirchenstühle und Gräber knüpfe. Doch darf in dieser wie in anderen Beziehungen nicht vergessen werden, daß der Conservatismus unserer Vorväter unter den einmal vorhandenen und nicht zu umgehenden Verhältnissen, Durchkreuzung der Stände, Mobilität der Beamten u. s. w., einer Modification unterliegen muß. In dem Umfang, wie Riehl sich die Consistenz des Familienbesitzes unter obigem Gesichtspuncte denkt, ist dieselbe nur bei adeligen Familien und bei der reichen Bauerschaft möglich. Unsere Zeit bietet dafür ein anderes, von weitverzweigten Familien öfters angewendetes Mittel, das freilich nur für die Lebenden vorhanden ist, jedoch, recht gebraucht, auch das Gedächtnis der Todten wach erhalten hilft, nämlich Versammlungen aller Familienglieder nach bestimmten oder beliebigen Zeitabschnitten.

d) In manchen Familien ist es traditionell, eine gewiße Stetigkeit in der Namengebung zu beobachten. Immerhin kann, wie der Taufname überhaupt, so derselbe als Name eines trefflichen Vaters, Großvaters u. s. w. dem Kinde mit zu einem Sporn dienen, sich dieses geehrten Namens würdig zu zeigen.

e) Eine edle Frucht alten Familiensinnes haben wir in einer Menge von Stiftungen zu genießen, die für alle möglichen Zwecke, namentlich für Studien und für die Armut gemacht sind. Wer vom Elternhause her gewöhnt worden ist, alles derartige, wie unter dem allgemeinen Gesichtspuncte der Dankespflicht, so speciell unter dem der Familienpietät aufzufassen, der wird auch solch eine Gabe mit dem rechten Sinn empfangen; das Edle solch einer auf Jahrhunderte hinausreichenden Familiensorge wird ihm fühlbar und in ihm wirksam sein.

f) Manche jungen Leute bringen Familiensinn aus der Heimat mit, aber auf dem Gymnasium, auf der Universität verlieren sie ihn leicht. Deshalb ist es von größtem Werth, daß solche junge Leute, die dies Bedürfnis haben, Zutritt in Familien finden, wo sie nicht Staatsvisiten zu machen haben, sondern daheim sein dürfen. Ehemals war den Lehrlingen, den Provisoren, Commis, Substituten u. s. w. immer am Familientisch gedeckt; jetzt zahlt man sie aus und schickt sie ins Wirthshaus, um nicht genirt zu sein; damit legt man den Grund zu jener Gesinnung, die das Haus als einen Kerker, die Schenke als rechte Heimat betrachtet.

g) Wir haben oben gesagt, das Familienleben müße ein nach außen relativ abgeschlossenes sein. In dieser Beziehung ist noch ein Moment besonders zu erwähnen, das zur Pflanzung des Familiensinnes durchaus nothwendig ist: daß nämlich die innern Angelegenheiten des Hauses auch innere bleiben. Hieran müßen auch die Kinder früh gewöhnt werden. Es soll von dem, was im Hause vorgeht, nirgends gesprochen werden; denn das thun, heißt eben den Familiensinn verleugnen. Und da es von Kindern, ohne eigentlich Arges zu wollen, in Gedankenlosigkeit und Leichtsinn geschieht, so muß die Zucht dem steuern und dadurch dem Kind über seine eigene Ehre, die eins ist mit der gemeinsamen, die Augen öffnen. — Die Kehrseite dieser Abgeschlossenheit nach außen ist die, daß nach innen alles offen, alles gemeinsam ist. Keines der Kinder soll Verbindungen haben und Wege gehen, die dem Hause ein

*) Vilmar (Schulreden über Fragen der Zeit S. 83 f.) führt in dieser Beziehung aus, wie es zunächst darauf ankomme, daß man dem Kinde von den früheren Jahren seines Daseins an eine Geschichte seines eigenen Lebens gebe u. s. f. Vgl. auch die treffliche Rede „Von den Weltmenschen und den Hausmenschen“ a. a. O. S. 23 ff.

Geheimnis sind; wo das der Fall ist, drohen große Gefahren. Inwieweit freilich jedes einzelne Kind alles, womit es sich innerlich beschäftigt, auch im Familienkreise mittheilen kann und soll, darüber giebt es keine gemeine Regel, weil dies ebenso von dem Grade der individuellen Mittheilsamkeit als von der Empfänglichkeit, dem Entgegenkommen der andern abhängt.

Schließlich dürfte es, obgleich die Ausführung nicht dieses Orts ist, nicht überflüßig sein anzudeuten, daß, wie die Familie weder die einzige noch die höchste erziehende Macht ist, so auch der Familiensinn nur ein Moment der Sittlichkeit, nicht diese selbst ist; daß mithin die Pflege der Familienliebe nicht durch Ausschließlichkeit mit der Pflege der höchsten Interessen der Menschheit in Widerstreit gerathen darf. Matth. 10, 37.

Familienunterbringung, s. Waisenhäuser.

Fassungskraft, s. Erkenntnisvermögen.

Fehler, s. das Böse.

Felbiger, Johann Ignaz von, — so lautet der Name eines Schulmanns, mit dem das Andenken an eine eigenthümliche Phase der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens und an den geschichtlichen Ursprung einer namentlich in Oesterreich für lange Zeit herrschend gewordenen didaktischen Richtung verknüpft ist (vgl. Ersch und Gruber; Heppe, Gesch. des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858. 1859; v. Helfert, Die österreichische Volksschule, I. Band. Prag 1860).

Geboren den 6. Januar 1724 zu Großglogau in Schlesien, von katholischen Eltern, studirt F. zu Breslau Theologie und tritt 1746 in das fürstliche Stift der regulirten Chorherren nach der Regel des hl. Augustinus von der Lateranensischen Congregation Unserer lieben Frauen zu Sagan in Schlesien, wird 1758 Erzpriester des Sagan'schen Kreises und bald nachher Abt und Prälat daselbst. Als solcher hatte er die Aufsicht über das Kirchen- und Schulwesen der Stadt und Umgegend auszuüben und wurde so bald auf die allgemeinen Zustände des Volksschulwesens aufmerksam. Dieses war bis jetzt unter der österreichischen Herrschaft im allererbärmlichsten Zustand geblieben. Die katholische Kirche, in deren Händen es lag und insbesondere die Jesuiten hatten dafür so viel als nichts gethan. Es gab in Schlesien in der Mitte des 18. Jahrhunderts nur wenige — namentlich städtische und zwar nach Disciplin und Methode im ersten Kindheitszustande befindliche Volksparochialschulen. — Da war es der eigenthümlich erregte neue Zeitgeist, welcher um diese Zeit auch in Schlesien sich geltend machte. Der Zugang wurde ihm hier durch den Uebergang Schlesiens unter preußische Herrschaft (1745) gebahnt und erleichtert. Zu seinem Organ aber wußte er sich nach seiner Stellung und seiner Individualität unsern Felbiger zu machen. (Das Folgende nach der „Nachricht von der Verbesserung der römisch-katholischen Schulen im Herzogthum Schlesien und der Grafschaft Glatz" in Walch, Neueste Religionsgeschichte II. Lemgo 1772.) Nachdem dieser zuerst 1761 den localen Versuch gemacht hatte, die katholische Schule in Sagan zu heben, derselbe aber an der Untüchtigkeit der Lehrer gescheitert war, begann er seine Aufmerksamkeit auf die gerade damals im weiteren preußischen Vaterland sich regenden Bewegungen in dem Gebiet des Unterrichts zu richten. Vor allem zogen die regelmäßig erscheinenden „Nachrichten von der Berlin'schen Realschule" seine Augen auf diese Anstalt (vgl. d. Art. Hecker). Er macht sich daher 1762 selbst — aber ganz im geheimen — auf den Weg, um diese Schule durch unmittelbaren Augenschein kennen zu lernen, und kehrte äußerst befriedigt und angeregt zurück. Was ihn aber hier besonders angezogen hatte, das war — auf sehr bezeichnende Weise — namentlich die seit einigen Jahren daselbst angewendete sogenannte „Hähn'sche Tabellar- und Litteralmethode" (s. unten. Joh. Friedrich Hähn, geb. 1710 zu Baireuth, später Klosterprediger und Schulinspector im Kloster Bergen unter Abt Steinmetz, 1749 Feldprediger in Berlin, 1753 Inspector der Realschule zu Berlin unter Hecker, 1759 Generalsuperintendent in Stendal, 1762 Generalsuperintendent und Abt in Bergen, 1771 durch Cabinetsbefehl Friedrich's entlassen, darauf zum Generalsuperintendenten in Aurich ernannt, † daselbst 1789). Daß Felbiger gerade für diese Methode eingenommen ward, erklärt sich neben anderem durch jenen mechanisch systematisirenden Geist, welchen die Jesuiten dem ganzen Bildungswesen aufgedrängt hatten und dessen Kind auch Felbiger war. — Mit seiner

Rückkehr von Berlin beginnt nun von seiner Seite eine aufbauende und reformirende Thätigkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Er schickt in der Stille auf seine Kosten mehrere junge Männer zur Instruction nach Berlin, wiederholt selbst seine Reise nach Berlin (und Bergen), stiftet Anstalten zur Bildung von Schullehrern, Seminare d. h. Normalschulen (zur Veranschaulichung und Einübung des neuen Unterrichtsverfahrens) zu Sagan, zu Leubus, Grüssau und Rauden, später in Breslau, in Ratibor und Habelschwerdt, arbeitet mit Wort und Schrift, wie durch eigene Theilnahme am Unterricht für Hebung des Unterrichts, giebt eine Reihe instructiver Schulbücher in einer eigenen Buchdruckerei heraus, sorgt für Verbesserung der Schulbesoldungen und bringt überall auf eine geregelte Ordnung des Schulwesens. So war es natürlich, daß die preußische Regierung, welche soeben im Jahr 1763 (12. Aug.) das bekannte „General-Land-Schulreglement" veröffentlicht hatte, und insbesondere der schlesische Minister Graf Schlabernodorf in ihm den rechten Mann sahen, ihre beabsichtigten Schulverbesserungen auch in den neuen katholischen Landestheilen durchzusetzen. Man stellte ihn an die Spitze der neuen Organisationen. Die Ausarbeitung und Durchführung des „Landschulreglements für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums in Schlesien und in der Grafschaft Glatz" vom 3. Nov. 1765 war insbesondere sein Werk, wie denn nun auch dieses Gesetz ihn auf die beste Weise kennzeichnet. Es bringt auf die sorgfältige Heranbildung von Lehrern und einen obligatorischen Besuch der gegründeten Seminare, welche insbesondere „in der Kunst, die Jugend in der deutschen Sprache zu unterrichten, nach der für die katholischen Schulen beliebten Lehrart, die erforderliche Geschicklichkeit mittheilen sollen." Diese Lehrart „befehlen wir überall zu gebrauchen, das Wesentlichste davon, so in der Buchstabenmethode, dem Tabellarisiren, durch Frag und Antwort und Zusammen-Unterrichten besteht, durchgängig einzuführen, wie auch die hiezu verfaßten Bücher und Tabellen überall zu brauchen." Im weitern wird der Besuch der Seminare von Seiten aller Candidaten des geistlichen Standes anbefohlen, Näheres über die äußere Ordnung der Schulen und die stufenmäßige Methode des Unterrichts festgesetzt, der Schulzwang und eine Controle des Schulbesuchs streng normirt, zu diesem Behufe die besondere Unterstützung der mittellosen Kinder von Gemeinde wegen befohlen, und endlich eine sorgfältige Schulaufsicht und Schulvisitation nach Gemeinden und Districten theils durch die Ortspfarrer und die Erzpriester, theils durch besondere von der Regierung ernannte Oberschulinspectoren aus dem geistlichen Stande angeordnet. Auf der Grundlage dieses Statuts entwickelte nun Felbiger, der die Durchführung der Schulverbesserung immer mehr als seine Lebensaufgabe erkannt hatte, freilich unter großen Schwierigkeiten, eine außerordentliche, vielgeschäftige Thätigkeit. Ueber die Tendenz seiner Bestrebungen spricht er sich in seiner Hauptschrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten Landschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben" (Sagan 1760. Bamberg und Würzburg 1772) folgendermaßen aus: „Die alten Schulleute sahen vornehmlich nur auf das Gedächtnis und plagten die Jugend mit Auswendiglernen. Bei der neuen Lehrart sucht man a) das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern auch mit Sachen anzufüllen; b) den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Ueberlegen anzuführen; c) von allen Dingen den Grund anzugeben, daß die Jugend ihn einsehe; d) die Jugend durch Fragen (durch Katechisiren) anzuhalten. Vorhin lehrte man in den Schulen, ohne sich zu bekümmern, ob man das, was man der Jugend beibrachte, so lehrte, wie man es brauchte. Jetzt bemühet man sich, nichts, als was man im gemeinen Leben braucht und so wie man es brauchet, zu lehren und sowohl vernünftige als auch brauchbare, arbeitsame und gesittete Leute zu bilden. Die alten Schulleute dachten wohl kaum daran, wie sie geschwinder und besser ihren Zweck erlangen könnten. Jetzt sucht man den Schülern das Lernen zur Lust und angenehm, so wenig beschwerlich als möglich zu machen und in kurzer Zeit und mit weniger Mühe alle Kinder durch die Schule vermöge des Zusammen-Unterrichtes zu unterweisen. Ehedem war es der Willkür eines jeden Schulmanns überlassen, wie er unterrichten oder eines nach dem andern vortragen wolle. Nun hat man alles, was soll

gelehrt werden, in Tabellen und andern Aufsätzen so geordnet, daß wenn Schulleute darnach sich nur achten, alles sowohl ordentlich als gründlich und auch so viel, als der Jugend zu lernen nöthig ist, vorgetragen wird; man fängt in allen Dingen vom Leichtesten an und geht sodann erst zum Schwereren fort und lehret das zuerst, ohne welches das Folgende nicht kann verstanden werden.“ — „Für alle Dinge aber, die ins Gedächtnis sollen gefaßt werden, bedient man sich eines besonderen Vortheils — nämlich der Buchstabenmethode.“ Das Neue der Felbiger'schen Methode bestand also neben dem Katechisiren (Abfragen des Mitgetheilten) einmal in dem Zusammen-Unterrichten, im Gegensatz zu der bis dahin herrschenden Unmethode, wornach ein Kind nach dem andern „aufsagte.“ Um jenes zu bewerkstelligen, sollten die Lehrer darauf bringen, daß die Kinder einerlei Lehrbücher hätten; wenn die Schüler etwas zu lesen oder herzusagen hatten, sollten alle in demselben Tone und demselben Momente dieselben Wörter sagen, und waren die Kinder, welche im allgemeinen dieselben Kenntnisse und Fähigkeiten hatten, in Eine Classe zu vereinigen rc. Was sodann das Tabellarisiren betrifft, so verstand (vgl. Hähn's eigene Abhandlung von der Litteralmethode, 1777) Felbiger darunter den Gebrauch von „Aufsätzen, wodurch man das, was Schüler lernen sollen, nach allen Hauptstücken und Nebendingen, Abtheilungen, Zusätzen und Bestimmungen dergestalt zusammengeordnet hat, damit Lernende daraus nicht allein alles, was sie von dergleichen Sachen zu wissen nöthig haben, sondern auch die Ordnung ersehen können, wie eins auf das andere folgt und zusammenverbunden ist.“ Es gab zweierlei Tabellen: 1) solche, welche in der Form von Stammbäumen mit Klammern eingerichtet waren, und 2) solche, in denen durch bloßes Einrücken der Anfangswörter jeder Zeile die Haupt- und Nebendinge und was zu jedem gehörte, unterschieden wurden.*) Sie sollten so angewendet werden, daß „1) der Lehrer sie ordentlich und deutlich auf eine große Tafel mit Kreide anschreibe; 2) die Schüler diese sowie andere Dinge, welche nach dieser Lehrart auswendig gelernt werden, ins Gedächtnis fassen; 3) der Lehrer sodann das Angeschriebene wo nöthig erläutere, darüber Fragen anstelle und mache, daß sie alles deutlich einsehen; 4) immer dafür sorge, daß die Tabellen den Schülern eher beigebracht werden, als die Sachen, die sie betreffen, z. B. ehe die Kinder zu numeriren oder zu addiren anfangen, muß ihnen die Tabelle vom Numeriren oder Addiren beigebracht werden.“ Die hinzukommende Buchstabenmethode endlich bestand dann noch darin, daß „der Lehrer die Wörter der Sätze und der Tabelle nur mit den Anfangsbuchstaben auf der Tafel bezeichnet und dieselben mit Hinweisung auf die letztere

---

*) Probe: Die katechetische Tabelle Felbiger's. Erklärung: (K)atechismus (h)eißt (d)as (B)uch, (a)us (d)em (d)ie (J)ugend (d)en (ch)ristlichen (R)eligionsunterricht (d)urch (F)ragen (u)nd (A)ntworten (e)rlernt. Die christliche Lehre handelt man ab

Ueberhaupt. Hieher gehört, was jedem Christen	theils nothwendig zu wissen ist,	daß ein Gott sei, der alles erschaffen hat und regiert, daß Gott ein gerechter Richter sei rc.
	theils auch geboten und nützlich ist zu wissen,	das apostolische Glaubensbekenntnis, das Gebet des Herrn, den englischen Gruß, zwei Gebote der Liebe rc.
Insbesondere. Hieher gehört eine deutliche Erkenntnis dessen, was Christen	glauben, hoffen, lieben, brauchen, meiden, üben, gewärtigen sollen,	was Gott geoffenbart hat, was er durch seine Kirche zu glauben vorstellt rc.

so lange wiederholt, bis die Kinder im Stande sind, die Sätze aus der Erinnerung nachzusprechen." — Wir werden über diese Methode, welche Allgemeines vor Einzelnem, Abstractes statt Concretem, Regeln über die Sache statt Uebung in der Sache, Worte statt der Realitäten gab und in der guten Meinung, dem rein gedächtnißmäßigen Unterricht zu steuern, auf einem Umweg demselben Uebel förmlich in die Hände arbeitete, welche überhaupt einen drückenden Lehrmechanismus begründete, von unserem Standpunct aus vielfach zu lächeln versucht sein. Aber zugleich dürfen wir die wirklich bedeutenden Förderungen nicht verkennen, welche der Volksunterricht durch Felbiger empfieng. Man denke an die ersten Anfänge des Zusammen-Unterrichtens und des Classen-Eintheilens, wobei zugleich zu erwähnen ist, daß auch auf dem Felde des Lese- und Schreibunterrichts (Aufführung der Buchstaben nicht nach der gewöhnlich alphabetischen, sondern nach der genealogischen Ordnung; Analyse der Buchstaben mit Hülfe der Wandtafel; richtige Haltung der Kinder beim Schreiben) wirklich wesentliche Fortschritte durch ihn angeregt und ins Leben eingeführt wurden. — Sehr charakteristisch für Zeit und Persönlichkeit ist die Thätigkeit Felbiger's in dem Gebiete des volksmäßigen Religionsunterrichtes, welchem 3 von ihm auf der Grundlage des Canisius'schen Katechismus ausgearbeitete Katechismen (aus dem Jahre 1766) dienen sollten. Die Grundfehler der Felbiger'schen Methode wiederholen sich auch auf diesem Gebiete. Dagegen ist der Inhalt der Katechismen bezeichnet durch eine vorherrschend moralisch-praktische Haltung, eine möglichste confessionelle Weitherzigkeit, und den Versuch einer biblischen Begründung, wie denn Felbiger auch eine Ausgabe der 4 Evangelien und sonntäglichen Perikopen in deutscher Uebersetzung in seinen Schulen einführte! — So sprach sich in den Bestrebungen Felbiger's „jener echte Geist des Christenthums aus, der, anstatt an die Verherrlichung der Hierarchie zu denken, sich auf das zu richten suchte, was dem christlichen Volke Noth that, damit es christlich und gottselig erzogen werde" (Heppe).

Bald sollte sich jedoch für Felbiger ein noch viel größerer Wirkungskreis eröffnen. Auch in dem benachbarten Oesterreich unter Maria Theresia war eine neue Zeit erschienen (vgl. die Art. Maria Theresia und Joseph II.). 1773 war die Aufhebung des Jesuiten-Ordens erfolgt. Nun ward Felbiger zur Reform des österreichischen Schulwesens, nachdem ihm König Friedrich auf den besondern Wunsch der Kaiserin den erforderlichen Urlaub ertheilt hatte, im Jahre 1774 berufen und ihm daher die Stelle eines „Generaldirectors des Schulwesens für die österreichischen Staaten" übertragen. Die Grundlage für die von ihm sofort hier entwickelte umfassende organisatorische Thätigkeit bildete die durch ihn entworfene „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erbländern" vom 6. Dec. 1774. Es ist hier nicht der Ort, auf den Inhalt dieses Gesetzes, das eine höchst bedeutende Stelle in der Geschichte des österreichischen Schulwesens einnimmt, näher einzugehen. Genug, daß dadurch die Grundsätze der Hähn-Felbiger'schen Schulmethodik auch auf das österreichische Schulwesen übergetragen und in den organisirten genannten dreierlei Arten von Schulen, wozu noch besondere Repetitionsschulen am Sonntag kamen, der Unterricht auf der Grundlage obligat eingeführter Lehrbücher und Tabellen, geregelter Winter- und Sommerschulzeit, einer (für jeden Unterrichtsgegenstand besonders) gegliederten Classeneintheilung, genauer bis ins Detail ausgearbeiteter Normallectionspläne und sorgfältiger staatlicher Aufsicht ein bis zur Starrheit festes System des Volksunterrichtswesens zu schaffen gesucht wurde. Vorläufig beschränkte sich die Thätigkeit Felbiger's und die neue Schuleinrichtung auf Wien und das eigentliche Oesterreich, fand jedoch immer mehr Anerkennung und griff schon in den nächsten Jahren auch in den andern Erbländern, namentlich in Böhmen, Platz (vgl. d. Art. Kindermann). Ja bald zeigte sich der Einfluß der Felbiger'schen Reformen im ganzen katholischen Deutschland, wo im Anschluß an seine Richtung und Methodik ein bisher ungekannter Eifer in Beschaffung eines gedeihlichen Volksschulwesens auf den verschiedensten Territorien hervortrat.

In Oesterreich selbst war Felbiger's Wirksamkeit nur zu kurz. Schon 1778, als der bayrische Erbfolgekrieg auszubrechen drohte, erhielt Felbiger von Friedrich II. den Befehl, entweder nach Schlesien zurückzukehren oder auf die Abtei Sagan zu verzichten. Felbiger glaubte das Letztere thun zu müßen, und die Kaiserin gab ihm zur

Entschädigung die Probstei Presburg und eine jährliche Pension von 6000 fl. Aber das Merkwürdige und noch nicht gehörig Erklärte ist, daß Felbiger schon unter Joseph II. (1780) auf die Seite geschoben ward und seine mehr stillen Bemühungen — vielleicht unter der unruhigen, auf augenblickliche Erfolge bringenden Thätigkeit, welche die neue Regierung bezeichnete — nicht mehr die alte Unterstützung fanden. Er erhielt 1782 den Befehl, sich auf seine Probstei nach Presburg zu begeben und auf die Verbesserung des ungarischen Schulwesens sein Augenmerk zu richten. Hier starb am 17. Mai 1788 der thätige, vielgeschäftige Mann, dessen Persönlichkeit wir in dem Maße schätzen werden, als uns warme, energische Hingabe an die ebenso unendliche als dornenvolle Arbeit für Humanisirung des Volks in ihrem sittlichen Werth hoch steht. Seine Wirksamkeit selbst aber wird um so bedeutender erscheinen, je unbefangener und gerechter wir seine Zeit mit ihren sittlich und intellectuell unsäglich traurigen Zuständen und ihren frischen Lebenstrieben wie auf andern, so auf dem pädagogischen Gebiete werden beurtheilen lernen. — Leider freilich haben die Früchte seines Wirkens durch eine tragische Fügung in das Gegentheil von dem, was der edle Mann erstrebte, sich verkehrt. Denn bald wußte der Jesuitismus mit schlauer und kluger Berechnung die von Felbiger geschaffenen starren Unterrichts- und Schulformen dazu zu benützen, um darauf jenen drückenden Schul- und Lehrmechanismus zu gründen, welcher das österreichische Schulwesen bis vor kurzem charakterisirte und hier jeder freien und wahren Bildung einen beinahe unübersteiglichen Damm entgegensetzte.

Fellenberg (Philipp Emanuel von F.). Literatur: Allgemeine Zeitung von 1844, Nr. 332. Beilage. Ohne Zweifel von demselben Verfasser: Fellenberg's Leben und Wirken von W. Hamm. Bern 1845. Neuer Nekrolog der Deutschen, 1844. 2. S. 746—753.

Emanuel von Fellenberg war zu seiner Zeit ein in allen Ländern der Erde, die von christlicher Civilisation berührt sind, berühmter und gefeierter Name. Er verkehrte mündlich und schriftlich mit den ausgezeichnetsten Zeitgenossen, unter welchen es genügen wird, neben vielen gekrönten Häuptern die Namen eines W. v. Humboldt, Göthe, Fichte zu nennen. Seinen Ruhm verdankt Fellenberg seinen landwirthschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen, insbesondere dem von ihm zuerst praktisch durchgeführten Gedanken, die Volksbildung und Volkserziehung in eine fruchtbare Verbindung mit dem Landbau zu bringen.

Schon Fellenberg's Abstammung und Erziehung waren geeignet, in ihm hohe Gedanken und ideale Strebungen zu erwecken. Geboren (27. Juni 1771) im Schoße einer wohlhabenden altbernischen Patricierfamilie, von mütterlicher Seite ein directer Nachkomme des holländischen Admirals Tromp, verlebte er seine ersten Jahre unter den Augen eines wissenschaftlich gebildeten, ernsten und liebevollen Vaters und einer zärtlichen, frommen und aufopfernden Mutter, welche durch Erzählungen von den Großthaten ihrer Ahnen des Knaben hochstrebenden Sinn befeuerte. Später genoß er den Unterricht Rengger's, des nachmaligen Cultministers der helvetischen Republik und verweilte einige Zeit in dem Institute des bekannten Dichters Pfeffel in Colmar. Häufige Besuche Pestalozzi's im elterlichen Hause flößten ihm frühe eine große Achtung vor dem Streben dieses Mannes ein. Eine Rede, welche sein Vater 1786 über die Nothwendigkeit einer Verbesserung der Nationalerziehung hielt, machte solchen Eindruck auf ihn, daß er auf einmal die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung erfaßte und von nun an diesem Gegenstand seine ganze Aufmerksamkeit zuwandte. Nimmt man hinzu, daß seine Entwicklung in ziemlich freier Weise vor sich gehen konnte, daß er abstracten wissenschaftlichen Studien weniger Geschmack abzugewinnen wußte, während er auf vieljährigen Reisen in seinem Vaterland die Arbeit, den Druck und die Verwahrlosung des Volks kennen lernte, daß er von Anfang an seine eigenen Wege gieng, sich selbst von der Gesellschaft seiner Alters- und Standesgenossen zurückzog, sich auch erlaubte Vergnügungen versagte und auf die nothwendigsten Bedürfnisse sich beschränkte, so findet man in dem Knaben und Jüngling die Grundzüge von dem angedeutet, was einst der Mann werden sollte.

Nachdem Fellenberg im Anfang der neunziger Jahre in Tübingen jus, doch mehr noch politisch-philosophische Wissenschaften studirt, reiste er 1794 nach Robespierre's Sturz nach Paris. Nach Hause zurückgekehrt wurde er 1798 als Gesandter nach

Paris geschickt. Aber bald entleidete ihm die diplomatisch-politische Thätigkeit. Er kaufte 1799 von der Familie Erlach den vernachläßigten Wylhof, von ihm Hofwyl genannt, und widmete sein ganzes Leben ausschließlich und mit unermüdlicher Beharrlichkeit der Aufgabe der Erziehung, wobei er nicht bloß das Individuum ins Auge faßte, sondern ausgieng von dem Gesichtspunct des Staatsmanns, welcher in der Erziehung das Hauptmittel erkannte, die Wohlfahrt der Nationen und der Menschheit zu begründen.

Die ersten Jahre verwandte Fellenberg auf die landwirthschaftliche Verbesserung des Gutes, welches infolge seiner Bemühungen aus einem Herrenhof zu einer blühenden Colonie anwuchs, in der sich auf dem Grunde einer rationellen Bewirthschaftung um zahlreiche pädagogische Anstalten von allen Stufen eine blühende gewerbliche und selbst kaufmännische Thätigkeit ansiedelte. 1804 gründete Fellenberg die Armenschule (auch landwirthschaftliche Schule genannt), in welche er zuerst arme verwahrloste Knaben, selbst Sträflinge aufnahm, um sie durch zweckmäßige Arbeit, vorzugsweise landwirthschaftliche aber auch gewerbliche, und daneben hergehenden Unterricht zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu bilden. Später wurden auch Söhne von wohlhabenderen Eltern gegen mäßige Pension aufgenommen. Es sind dabei vorzugsweise zweierlei Principien ins Auge zu fassen. Die Schule sollte durch die Arbeit der Zöglinge sich selbst erhalten; der Unterricht sollte im Lichte der Erholung erscheinen. Inwieferne das Erstere erreicht wurde, das läßt sich wohl, bei dem Ineinandergreifen der verschiedenen Arbeitsgebiete und Lehrinstitute, nicht bestimmt nachweisen. Es muß jedoch angeführt werden, daß Fellenberg die Ueberzeugung hatte, die Schule erhalte sich selbst. Die im Jahr 1816 im Verein mit Linth-Escher gegründete Linthcolonie in Glarus gieng ebenfalls von diesem Grundgedanken aus. Und vielleicht um den Beweis schlagender zu führen und ein reineres Resultat zu erzielen, wurde 1823 die kleine Colonie in Maykirch, in der Nähe von Hofwyl, gegründet. 11 Knaben und 1 Lehrer erhielten dort ein nicht ausgebautes Haus und ein Stück wüsten Feldes sammt den nöthigen Vorschüssen. Die kleine Wirthschaft, freilich von edlen Menschenfreunden und wohl auch von der Muttercolonie vielfach unterstützt, gedieh und kam zu Kräften. Das Gütchen konnte angeblich seine Verbindlichkeit decken und zuletzt zu einem lohnenden Preis verkauft werden. Aber man hat auch hier in die Rechnungsführung doch keinen reinen Einblick gewinnen können, und die Ansicht, daß Armenanstalten dieser Art sich selbst erhalten können, dürfte wohl nach den zahlreichen Erfahrungen, die indessen überall gemacht worden sind, als beseitigt zu betrachten sein.

Dagegen ist der zweite oben erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht eine Erholung von der Arbeit sein soll, nicht leicht irgendwo vollkommener durchgeführt worden. So oft man in Hofwyl dem Unterricht der Armenschule anwohnte oder die Knaben in die Unterrichtsstunden ab- und zugehen sah, nichts anderes ließ sich warnehmen, als Munterkeit, Fröhlichkeit und Frische. Dabei muß bemerkt werden, daß Tüchtiges geleistet wurde. Einzelne Zöglinge dieser Armenschule wurden als Erzieher und Lehrer an den höheren Anstalten benützt und haben sich später als Lehrer in der Schweiz vortheilhaft ausgezeichnet. In der Gründung und Erhaltung dieser Armenschule ist das Hauptverdienst Fellenberg's zu erblicken. Er ist zwar nicht der Schöpfer des Gedankens. Dieser Ruhm gebührt Pestalozzi. Aber er hat die Idee zur Klarheit durchgearbeitet; er hat das, was Pestalozzi nicht zu verwirklichen vermochte, praktisch so durchgeführt, daß die Armenschule in Hofwyl als die Mutteranstalt der zahlreichen indessen entstandenen Anstalten betrachtet werden muß.

Gedenken wir überhaupt hier des Verhältnisses Fellenberg's zu Pestalozzi. Gleichheit der Grundanschauungen und des Strebens mußte beide zusammenführen. Beide waren dabei so eigenthümlich geartet, daß es scheinen konnte, jeder wäre zur Ergänzung des andern geschaffen, und beide zusammen müßten die erfolgreichste Wirksamkeit entfalten können. Sie haben auch zweimal zu gemeinsamem Wirken sich vereinigt (1804 und 1817). Aber sie trennten sich beidemal bald wieder und zwar nicht ohne Bitterkeit. Wir finden in der Eigenthümlichkeit beider Männer die Gründe, welche es begreiflich machen, daß sie im Leben nicht zusammengehen konnten. Fellenberg war ein geborener Herrscher, er hat niemals Gleiche neben sich geduldet. Er

war nicht nur ein Herrscher vermöge seines Temperaments, sondern auch vermöge seines Geistes und insbesondere vermöge seines bedeutenden Organisationstalentes und seiner rastlosen geordneten Thätigkeit.

Nun war aber Pestalozzi in Betreff der pädagogischen Befähigung Fellenberg weit überlegen. Diesem fehlte das für einen erfolgreichen Unterricht nothwendigste Erforderniß, die Fähigkeit aus sich herauszutreten und in die Anschauungen und Vorstellungen anderer einzugehen. Es fehlte ihm ferner an speciellen und positiven Kenntnissen in den Schulwissenschaften. Fellenberg's hochstrebendem Geiste schienen diese Dinge klein, Pestalozzi's feinfühlendem Sinne erschienen sie sehr wichtig. Es läßt sich denken, daß auch hierin Fellenberg ordnen und befehlen wollte, ebenso aber auch, daß Pestalozzi hierin sich nicht unterordnen konnte. In anderer Beziehung kehrte sich das Verhältniß um. Pestalozzi war ein Mann, der sich gehen ließ, im Aeußern höchst unscheinbar, in ewiger pecuniärer Bedrängniß, er wollte sich in keine feste Ordnung fügen, weil ihm dies alles zu kleinlich schien. Fellenberg war sparsam, berechnend, streng geordnet, immer bei Kasse, weil ihm die Sorge für diese Dinge wichtig schien. Hierin nun sich unterzuordnen war Pestalozzi wieder nicht möglich. Endlich war Pestalozzi eine kindliche Natur, naiv, gemüthlich, voll Vertrauen und Liebe zu den Menschen, aber auch leicht verletzt und zurückgestoßen, wenn sein Vertrauen getäuscht war, schwer wieder zurechte zu bringen, und wie er selbst allen Menschen mit Wohlwollen zuvorkam, so wollte er auch selbst nicht rauh angelassen sein. Fellenberg dagegen, ein Mann der Vorsicht, der Berechnung, des praktischen Verstandes, voll Energie und Consequenz verkehrte mit Menschen stets im Andenken an die Zwecke, zu welchen er sie brauchen konnte und ließ bald diplomatische Feinheit spielen, bald gieng er mit Schärfe und Heftigkeit zu Werke. Sollten beide zusammengehen, so lag es im Interesse der Sache, daß Fellenberg, der von Natur darauf angelegt war, auch den Ton angab. Pestalozzi aber, wiewohl keineswegs unfügsam, fühlte sich von Fellenberg abgestoßen. Er wollte sich Fellenberg nicht nur nicht unterordnen, sondern wollte nicht mit ihm zusammen gehen. Dies mag über das Verhältniß beider Männer genügen.

Wenn aber von der Armenschule in Hofwyl die Rede ist, so muß vor allem der Name des Mannes genannt werden, welchen ausgewählt zu haben Fellenbergs Ruhm ist, welchem aber die Schule selbst den größten Theil ihres Ruhmes verdankt; wir meinen Wehrli. Dieser schlichte und einfache Mann, der keine höhere Bildung genossen, vereinigte in einem seltenen Maße die Eigenschaften in sich, welche der Hausvater und Lehrer einer Armenschule haben soll. Kenntnißreich und von ausgezeichnetem Lehrgeschick, dabei sich weise beschränkend auf den Kreis seiner Anstalt, erfahren in allen landwirthschaftlichen Geschäften, das ganze Leben der Zöglinge vom frühen Morgen bis zum späten Abend theilend, mit den Bedürfnissen der Einzelnen und der Anstalt aufs genaueste bekannt, ruhig und doch immer eifrig, rastlos thätig und nie erschöpft, ein treffliches Werkzeug für Fellenberg's Zwecke, welcher ihm wiederum großes Vertrauen schenkte, war er, wie wenige, ganz der Mann für seinen Platz. Mit seinem Eintritt 1810 hob sich die Schule, welche bis dahin nicht recht hatte gedeihen wollen, zu jener anerkannten Musterhaftigkeit, durch welche Hofwyl mitten in sehr unruhigen Zeiten ein Gegenstand gespanntester Aufmerksamkeit, eine Art Wallfahrtsort für alle diejenigen geworden ist, welche sich für das Wohl der niederen Volksclassen und für die Lösung der schwersten socialen Probleme interessiren (vgl. d. Art. Wehrlianstalten).

Indessen waren es nicht allein die Verhältnisse der niederen Volksclassen, welche Fellenberg ins Auge faßte. 1807 wurde zur Bildung rationeller Landwirthe ein höheres landwirthschaftliches Institut gegründet, von dem aus die meisten landwirthschaftlichen Anstalten Europa's sich gebildet haben. — Zum Glanz Hofwyl's trug nicht wenig bei die im J. 1808 errichtete Erziehungs- und Bildungsanstalt für Söhne höherer Stände, von Fellenberg vorzugsweise die wissenschaftliche Anstalt genannt. — Weiter ist zu nennen eine weibliche Erziehungsanstalt unter der Leitung der Gattin und Töchter Fellenberg's, welche fast in keinem Zusammenhang mit den übrigen Anstalten, ebenfalls mehr eine Armenanstalt, eine ziemliche Reihe von Jahren hindurch bestand. — 1830 wurde eine Mittel- oder Realschule (Bildungsschule für die mittleren

Stände) gegründet, um die zwischen der Schule für die Armen und der für die Reichen bestehende Lücke auszufüllen. — Zur Vervollständigung des Ganzen kam noch eine von Fellenberg in seinen letzten Jahren gegründete und mit besonderer Liebe ausgestattete Kleinkinderschule. — So wie nun die Armenschule einen Beitrag zur Heranziehung tüchtiger Lehrer gab, so wirkte Fellenberg für diesen Zweck auf beschleunigendem Wege durch Abhaltung von Normalcursen für Schullehrer, wozu die Sommerzeit benutzt wurde. Solche Curse ließ er schon 1808 mit einer Anzahl von Lehrern aus der ganzen Schweiz abhalten. Allein man fand die Fortsetzung derselben von Seiten der Regierung bedenklich, weil dadurch einem Privatmann allzu großer Einfluß auf das Volk gestattet werde. Im J. 1833 erneuerten sich diese Curse in Hofwyl und zwar auf Anordnung der Regierung. Dies hatte die Folge, daß nun Fellenberg auf seine Kosten ebenfalls Bildungscurse für 100 Volksschullehrer in Hofwyl — in Rivalität mit den Regierungscursen — abhalten ließ und dabei mit fürstlicher Munificenz den Schullehrern Dach und Fach, Kost und Unterricht unentgeltlich gewährte. Die Erfolge der Fellenbergischen Curse sollen die der Staatsanstalten übertroffen haben; übrigens macht Fellenberg's Wirken in der Zeit, nachdem mit der liberalen Partei 1831 seine politischen Grundsätze ans Ruder gekommen waren, keineswegs mehr den wohlthuenden Eindruck wie früher, schon überhaupt wegen seiner Theilnahme an dem Treiben der politischen Parteien, noch mehr dadurch, daß er, von Natur ein absoluter Herrscher und in der That der absolute Regent von Hofwyl, in politischen Dingen die Rolle des Radicalen spielte. Fellenberg behielt bis zu seiner letzten kurzen Krankheit, welche 21. Nov. 1844 seinen Tod herbeiführte, seine geistige Kraft und rastlose Thätigkeit, sowie seine körperliche Rüstigkeit vollkommen bei. Bis in seine letzten Tage verfolgte er unermüdlich seine Zwecke und entwarf neue Plane, wie er auch immer noch mit starker Stimme seine Befehle ertheilte, gemessen und kräftig einherschritt und aufrecht und fest zu Pferde saß. Er war von mittlerer Größe, kräftig aber etwas hager gebaut. Seine hohe Stirne, seine Adlernase, sein feiner Mund gaben ihm ein interessantes Profil. In der Unterhaltung mit ihm fühlte man sich unwillkürlich befangen. Das Deutsche sprach er rein mit stark schweizerischem Accent, gegen Untergeordnete bediente er sich stets des Berner Dialekts. Das Französische war ihm schriftlich und mündlich ganz geläufig. Seine Kleidung war die der Zöglinge der wissenschaftlichen Anstalt, welche auch Wehrli trug, ein mittelblauer Rock mit gleichfarbiger langer Hose.

Der Schlüssel zu Fellenberg's pädagogischer Thätigkeit liegt in den Ideen und idealen Strebungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Fellenberg's Christenthum war mithin allerdings ein anderes als das unserer Tage. Er theilte die rationalistischen Anschauungen seiner Zeit, worin übrigens einzelne hervorragende, für den Gang der Erziehung einflußreiche Glieder seiner Familie von ihm abwichen; aber der Geist seiner Erziehung wollte ein christlich religiöser sein. Die Uebungen christlicher Frömmigkeit waren ihm theuer und wurden ernst und strenge im engern und weiteren Kreise der Familie Hofwyl beobachtet. Es war ihm von höchstem Werth, Männern von entschieden christlicher Gesinnung, mochte ihre Dogmatik auch von der seinigen weit abweichen, die Seelsorge an seinen Instituten anzuvertrauen. Wenn die Pädagogik unserer Tage den Satz von der Sündhaftigkeit mit dem von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen in Verbindung setzt und auf dem Grunde einer Verinnerlichung des Menschen und einer aufrichtigen Auseinandersetzung mit Gott in Christo die „Verchristlichung, Versittlichung, Vermenschlichung des Geschlechts" (Fellenberg'sche Ausdrücke) herbeiführen will, so hat sie sich einen höheren Anspruch auf den Namen einer „christlichen Pädagogik" erworben. Fellenberg aber bleibt sein Verdienst, daß er der „Stifter von Hofwyl" war, wie er sich gerne nannte, daß er in Hofwyl ein pädagogisches Gemeinwesen gründete von einer Ausdehnung, einem Ruf und einer Bedeutung, wie die Geschichte kein anderes Beispiel ihm an die Seite stellen kann.

Fénélon (François de Salignac de la Mothe Fénélon) bleibt für alle Zeiten das Ideal eines Prinzenerziehers. Durch umfassende Studien zur Lösung seiner Aufgabe trefflich vorbereitet, brachte er dazu auch die klare, weitschauende Besonnenheit eines Staatsmanns und die in jeglicher Probe bestehende Liebe eines Vaters. Im

Bewußtsein, daß die Zukunft Frankreichs zu einem guten Theile mit der Leitung dreier Fürstensöhne in seine Hand gelegt sei, widmete er seinem Berufe alle Mittel seines reichen Geistes, alle Kraft seines tiefen Gemüths, alles, was ein immer erneutes Nachdenken und die vielseitigste Erfahrung ihm darbot. Und so waren denn auch die Ergebnisse seines Wirkens, wenigstens nach einer Seite hin, wahrhaft überraschende. Seltsames, aber gerechtes Verhängnis, daß dasselbe Land, welches einen Fénélon hervorbrachte und — verkannte, nach 50 Jahren jenes Phantom eines Erziehers erzeugen mußte, Emil's Hofmeister von Rousseau!

Gehört Fénélon's Leben mehr noch der Kirchengeschichte als der Pädagogik an (geb. 6. Aug. 1651, studirte Theologie in Cahors, bereitete sich im Priesterseminar St. Sulpice zu Paris 5 Jahre für die klerikale Laufbahn vor, mit 23 Jahren in der Seelsorge bei Armen und Kranken thätigster Priester, 1679—1689 Superior der „katholischen Novizen," d. h. Vorstand eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereins zur katholischen Unterweisung protestantischer Mädchen, dazwischen von Ludwig XIV. für die Mission in Poitou — Bekehrung der dortigen Protestanten — verwendet, 1689—1697 Erzieher s. u., seit 1695 Erzbischof von Cambray), so kann für unsern Zweck auch von seiner pädagogischen Thätigkeit nur ein Ausschnitt in Betracht kommen: es ist Fénélon's erziehende Persönlichkeit und Methode.

Schicken wir voraus, daß Fénélon auch eine Schrift über die Erziehung der Mädchen schrieb — eine Frucht seiner Wirksamkeit als Superior. Die Schrift hat ihre Mängel und Lücken; aber sie ist voll feiner und wahrer Beobachtungen über das kindliche Leben, voll wirksamer Vorschriften für Bildung des Geistes und Herzens und als einer der ersten Versuche, die weibliche Erziehung im Zusammenhange darzustellen, immerhin eine bedeutende Leistung.

Als nun den drei Söhnen des Dauphin, den Herzogen von Bourgogne, von Anjou und von Berry, Erzieher gegeben werden sollten, konnte Fénélon nicht übersehen werden. Er hatte seine Schrift über die Erziehung der Mädchen für die Herzogin von Beauvilliers geschrieben, und der Gemahl dieser trefflichen Frau, der Gouverneur der Prinzen, erbat sich vor allen Fénélon zur Unterweisung derselben. Fénélon besaß sein volles Vertrauen und wurde bald die Seele der eigentlichen Erziehungsthätigkeit.

Die zunächst vorliegende Aufgabe war sehr schwierig. Der älteste der drei Prinzen, der Herzog Ludwig von Bourgogne, hatte (September 1689) sein siebentes Lebensjahr vollendet. Mit reichen Fähigkeiten ausgestattet, war er doch auch von einer oft bis zum Jähzorn sich verlierenden Heftigkeit, die dann rasch wieder von einem durch das Bewußtsein seiner Stellung gehaltenen Trotze abgelöst wurde; empfänglich für alles Gute war er doch stets in Gefahr, das Edelste einer flüchtigen Laune zu opfern; die Festigkeit anderer reizte ihn, ihre Nachgiebigkeit nährte seinen Stolz; bei ungeschickter Leitung konnte er in unheilvolle Richtungen gerathen und zu voller Bösartigkeit ausarten. Um so größer war Fénélon's Verdienst. Er hatte sogleich erkannt, daß er das Herz seines Zöglings gewinnen müße, bevor er an die Bildung seines Geistes denken könne, und er gewann es, indem er mit einer ruhig vorwärtsschreitenden, jeden günstigen Moment taktvoll benützenden Geduld die unendliche Beweglichkeit des Knaben zum Stehen brachte, die leidenschaftlichen Aufwallungen als niedrig und verderblich fühlen ließ und mehr und mehr dem kleinen stolzen Herzen das Bedürfnis nahe legte, mit allem Wollen und Thun sich dem Herrn aller Herren gegenüber zu denken. Dabei wußte Fénélon eine Fülle trefflicher Belehrungen in den mannigfachsten Formen anzubringen, und wenn man die lange Reihe von Erzählungen, Fabeln und Gesprächen, welche Fénélon für seinen Zögling niedergeschrieben hat, überblickt, so erkennt man nicht nur, mit welcher Sorgfalt, mit welchem Fleiß er sein Werk trieb, mit welcher Feinheit und Klarheit er alles einzelne für die besondere Aufgabe zurecht zu legen wußte: man findet auch, daß für Fénélon neben der Liebe und Geduld eben das „Erzählen" (das nachmals im Telemach gipfelte), also das Princip der Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit, dasselbe, das der biblischen Geschichte ihre Stellung an der Spitze alles Religionsunterrichts verleiht, der Hauptschlüssel zu dem Herzen des Zöglings war. Dabei verstand er es, mit seinen Mittheilungen Exercitien zu verbinden: er ließ das Mitgetheilte vom Prinzen bald über=

setzen, bald mündlich wiedergeben, in mancherlei Weise nachbilden und damit um so fester aneignen. Anstatt die intellectuelle Entwicklung des Knaben durch besondere Reizmittel zu beschleunigen, was bei einem so lebendigen Geiste leicht zur Ueberreizung hätte führen können, brachte er den empfänglichen Zögling, indem er ihm in besonnener Auswahl und angemessener Reihenfolge, auch bei Gesprächen, bei Spielen, bei Tafel, auf Spaziergängen die anmuthigsten Gegenstände vor das Auge führte, zu zusammenhängendem Nachdenken, zu einer gewißen Stetigkeit im Verarbeiten des Aufgefaßten. Unter solchen Uebungen entwickelten sich die Anlagen des Knaben mit großer Schnelligkeit; auch sein Charakter befestigte sich immer mehr. Als indes an die Stelle übergroßer Lebhaftigkeit eine fast auffällige Schüchternheit trat, die wohl aus der Sorge vor Uebereilungen kam und allmählich in Abneigung vor öffentlichem Auftreten übergieng, war Fénélon wieder sorgsam bemüht, den Prinzen an freien Verkehr mit den Menschen zu gewöhnen. Das früher zuweilen heftig hervorbrechende Mitgefühl für anderer Leid wußte er zu edler Humanität zu verklären. Uebrigens war der Herzog später allezeit sehr geneigt, sich selbst scharf zu beobachten und harte Wahrheiten, die man ihm sagte, gelassen aufzunehmen. Besonders empfänglich erwies er sich für religiöse Unterweisung, aus der er bald auch starke Motive zur Abwehr des Bösen wie zur Kräftigung im Guten ableitete.

Die Entwicklung des jugendlichen Fürsten war in der erfreulichsten Weise gefördert, sein Gemüthsleben zum Troste für alle, die den launenhaften, unlenksamen Knaben gesehen hatten, wie umgewandelt worden, als Fénélon, durch Bossuet's Eifersucht und Leidenschaft in unglückselige Streitigkeiten verwickelt und eines schwärmerischen Quietismus angeklagt, das Vertrauen des Königs verlor und Versailles verlassen mußte (August 1697). Der königlichen Weisung gemäß begab er sich nach Cambray s. o. Hier schien ihm zunächst jede Möglichkeit directen Einflusses auf den geliebten Zögling abgeschnitten. Allein wie so oft in ähnlichem Fall, gerade jetzt vollendet sich der geistige Rapport durch das freilich wider Willen öffentliche Erscheinen der „Abenteuer des Telemach," eines Erziehungsromans, dessen Vollendung eben in die Zeit fällt, wo Fénélon unmittelbar auf seinen Zögling nicht mehr wirken konnte und nun um so mehr das Bedürfnis fühlte, wenigstens noch mittelbar die Bildung des Thronerben vollenden zu helfen. Darüber kann kein Streit sein, daß dies Werk für den Zweck, dem es dienen sollte, außerordentlich gut berechnet war, und daß dieser Zweck war, dem künftigen Könige von Frankreich zu zeigen, wie umfassend und schwierig die einst zu lösende Aufgabe sei und welcher Einsicht und Kraft er bedürfen werde, um durch die Gefahren seiner Bahn hindurchzukommen. Es war eine grobe Verkennung Fénélon's, wenn man in den Schilderungen des Buchs eine hämische Satire auf Ludwig XIV. und seine Regierung suchte. Die Geschichte dieses „Fürstenspiegels", seiner Uebersetzungen und der Nachbildungen, die er veranlaßte, würde Gegenstand einer sehr ausgedehnten Darstellung werden können, wie denn auch eine historische Betrachtung der rein pädagogischen Benützung desselben sehr lehrreich sein müßte.

Aber — nochmals seltsames und gleichwohl gerechtes Verhängnis! — solche Treue und solche Arbeit eines solchen Erziehers sollte einem solchen Lande keine Frucht tragen. Unter den erschütternden Ereignissen, welche den königlichen Palast verödeten, sank auch der Prinz von Bourgogne in jähen Tod (Februar 1712). Fénélon, im tiefsten Herzen verwundet, — das Leben und der Tod des Prinzen war in der That das Leben und der Tod Fénélon's — schloß seitdem mit der Welt ab und wandte alle Gedanken, alle Sehnsucht dem Frieden der Ewigkeit zu. Am 7. Jan. 1715 vollendete er sein reich geschmücktes, vielgeprüftes Leben.

Fénélon's beste Biographie ist noch immer de Bausset, Histoire de Fénélon (Par. 1808, 3 Bde. 8. 2. Ausgabe 1809), deutsch bearbeitet von Feder (Würzburg 1811 f. 3 Bde.) und von Wunderlich (Hamburg, Rauhes Haus, 1873).

Ferien (Schulferien). Sobald das Unterrichtswesen eine gewiße Ausdehnung und Stetigkeit gewonnen hatte, trat auch das Bedürfnis ein, zu gewißen Zeiten Schülern wie Lehrern Erholung zu schaffen. Bei der reichen Entwicklung des neuern Unterrichtswesens mußte dieses Bedürfnis immer mehr hervortreten. Von den Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts an hat daher die Schulgesetzgebung diesem Gegenstande immer wieder sorgfältige Aufmerksamkeit gewidmet, und die darauf bezüg=

lichen Bestimmungen sind ebenso genau als mannigfaltig, drücken aber durchweg die Anerkennung aus, daß Ferien nothwendig sind. Dabei ist nun freilich von vornherein klar, daß das Bedürfnis ein sehr verschiedenes ist für den Lehrer und für den Schüler, ein verschiedenes für den Volksschullehrer und für den Lehrer des Gymnasiums oder der Realschule, ein verschiedenes für den Jüngling und für den Knaben; aber das Wesentliche ist doch überall, daß den durch Wochen und Monate in gleichmäßiger Spannung gehaltenen Kräften eine Frist geschenkt wird, wo freiere Bewegung möglich ist, wo die Ermüdung und Verstimmung sich lösen und Lust und Trieb zu neuer Thätigkeit sich bilden kann (vgl. die Art. Arbeit, Erholung). Dabei wird dann Bedürfnissen anderer Art von selbst auch Rechnung getragen: dem Bedürfnis der Lehrer, für einige Zeit entschiedener ihrer Familie leben, sich selber dienen zu können, ebenso dem Bedürfnis solcher Eltern, welche ihre Kinder fern vom häuslichen Kreise bilden lassen und deshalb sie überhaupt wieder einmal besitzen wollen, wie dem Bedürfnis derjenigen Eltern, welche zu gewißen Zeiten des Jahres der Unterstützung ihrer Kinder im Hause oder im Felde nicht entbehren können. Gewiß wird, wie jede zweckmäßige Abwechslung von Arbeit und Ruhe, auch die durch Ferien herbeigeführte für den scheinbaren Zeitverlust in der erneuten Arbeitslust vollständige Entschädigung gewähren, wofür der Erfahrungsbeweis immer wieder vorliegt.

Gleichwohl ist zu Ansetzung von Ferien früher nicht immer gerade die pädagogische Zweckmäßigkeit derselben Grund gewesen. Die Ferien hatten zunächst kirchlichen Charakter und ergaben sich z. B. schon aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche. Im 16. Jahrhundert hatten in der Zeit der hohen Feste Lehrer und Schüler in mancherlei Weise für den Dienst der Kirche sich vorzubereiten. Ueberdies forderte der hohe Ernst, mit welchem man diese Feste begieng, ganz im allgemeinen die Auszeichnung der Festzeiten durch stille Sammlung des Gemüths und durch eine dem Hause überlassene Nachfeier. Der enge Zusammenhang mit dem kirchlichen Leben war auch der Grund, daß an den Marien- und Aposteltagen, am Johannistage, am Michaelisfeste, zu Fastnacht die Schule ausfiel. Während nun gegenwärtig diese Unterbrechungen fast überall gänzlich abgeschafft sind,*) hat man natürlich die hohen Festzeiten der Schule als Ruhezeiten erhalten, und zwischen den verschiedenen Arten der Schulen giebt es in dieser Beziehung wohl keine erheblichen Verschiedenheiten.

Neben diesen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien hatte man übrigens frühzeitig auch aus weltlichen Anläßen Ferien. Den Schulzwecken zunächst standen diejenigen Vacanzen, welche für die Anstrengungen feierlicher Schulacte entschädigen sollten. Dann kamen die Vacanzen der Jahrmarkttage, die an vielen kleinern Orten bis jetzt sich erhalten haben, wenn sie auch nicht mehr wie früher bis zur Ungebühr ausgedehnt werden. In neuerer Zeit ist übrigens von manchen Pädagogen (z. B. Zerrenner) der Wegfall aller Jahrmarktferien verlangt worden, da, auch wenn die Kinder an solchen Tagen nicht viel lernen sollten, schon ihre Verwahrung vor den Marktversuchungen ein Vortheil sei. Andere freilich, wie Nebe, haben darauf hingewiesen, daß das Geräusch der Jahrmarkttage ein ruhiges Schulehalten fast unmöglich mache; auch läßt sich sagen, daß in kleinern Orten an solchen Tagen das Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder bei ihren Geschäften zu benützen, einige Rücksicht verdient. — Sehr wichtig sind für die Volksschule die Ernteferien, und die Schulgesetzgebung hat sich viel mit ihnen beschäftigt. Man suchte früher in Preußen, Sachsen, Württemberg dadurch zu helfen, daß man während des Sommers den Unterricht auf etwa zwei Morgenstunden beschränkte und die Schulinspectoren ermächtigte, manche Kinder während der eigentlichen Erntezeit vom Schulbesuche ganz oder zum Theil zu befreien, und noch jetzt ist in Sachsen Praxis, daß eigentliche Ernteferien nicht bestehen. Ungleich liberaler ist man anderwärts gewesen und hat die Sommerferien bis 3, 4, 6, 8 Wochen ausgedehnt. Ueber die Zeit der Ernteferien ist natürlich nach örtlichen und klimatischen Verhältnissen zu entscheiden; die Bestimmung des An-

*) In Württemberg sind noch immer außer dem 2. Weihnachts-, Oster- und Pfingstfeiertage 13 Aposteltage u. s. w. Schulferientage; dazu 6 Feste, die auf einen Wochentag fallen können, 52 Sonntage, 2 königliche Geburtstage und (für Volksschulen) 45 Tage eigentliche Vacanz; Summa: 121 freie —, Rest jährlich: 244 Schultage.

fangs, wohl auch die Vertheilung, wird am besten den nächsten Behörden überlassen, obwohl die höhern auf Controle auch in diesem Stück nie zu verzichten haben. Die feste Regelung des Schulbesuchs in der Volksschule ist übrigens, auch nach Abstellung des Unterschiedes von Sommer- und Winterschulen, hier und da noch so wenig populär, daß dem Volksgefühle in den Tagen der Heu-, Getreide- und Kartoffelernte, der Weinlese ꝛc. schonende Rücksichten nicht versagt werden können. Für die höhern Schulen sind die Sommer- oder Hundstagsferien in manchen Ländern schon seit alter Zeit eine zusammenhängendere Zeit der Erholung gewesen. Jetzt dürften die höhern Anstalten fast überall 3 bis 4 Wochen unverkümmerte Sommerferien haben. Jedenfalls ist die Vertheilung der jährlich zugelassenen Ferienwochen in mehrere Ruhezeiten dem Bedürfnis der Jugend das Entsprechendste; es kommt dadurch eine Abwechselung in das Schulleben, welche die Kraft nie überspannen und doch auch den Faden nie verlieren läßt.

Wie man nun das Jahr durch solche Ruhezeiten unterbrochen hat, so ist frühzeitig auch die Woche so eingerichtet worden, daß sie zwei von Schulstunden freie Nachmittage (Dienstag und Donnerstag oder Mittwoch und Sonnabend) erhielt. Dabei kann allerdings die Frage sein, ob es nicht zweckmäßiger wäre, nach dem Beispiele schottischer und englischer Anstalten statt der zwei Nachmittage einen ganzen Tag (den Sonnabend) frei zu geben. Factisch ist man z. B. in Württemberg dahin gelangt, die „Samstagsschule" in allen Schulen durchzuführen.

Die Benützung der Ferien wird nach Verschiedenheit der Schulen natürlich eine sehr verschiedene sein. Ist nun der Hauptzweck Erholung für Lehrer und Schüler, so muß in Volksschulen sicherlich jede Einrichtung vermieden werden, wodurch wenigstens dem Lehrer ein freieres Aufathmen versagt wäre; so gewiß als es widersinnig ist, wenn Schüler (höherer Anstalten) mit Ferienarbeiten überladen werden. Daß Lehrer ihre Ferien auch zu größeren Ausflügen benützen, scheint sich jetzt von selbst zu verstehen, und bei der Leichtigkeit, mit welcher wir auf Eisenbahnen auch fernere Ziele und in kurzer Zeit erreichen können, ist die Versuchung groß. Wie bedeutend aber auch die auf solchen Reisen zu gewinnenden Vortheile sein mögen, zweifelhaft bleibt es doch, ob diejenigen wohl thun, welche mit dem Anfange der Ferien zum Bahnhofe eilen und erst in der Nacht vor dem Wiederanfange der Schule zurückkehren. Die in contemplativer Ruhe zugebrachten Ferien haben doch auch einen eigenthümlichen Reiz und bringen manchen sehr erfreulichen Gewinn.

Im allgemeinen mag noch verwiesen werden auf: Kirsch, Volksschulrecht 384 ff., Hoffmann, Prakt. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung ꝛc. I. 262 f.

Fertigkeit, Fertigkeiten. Alle Processe des Lebens können mit größerer oder geringerer Lebendigkeit und Geschwindigkeit vor sich gehen. Diese psychologische Thatsache in Verbindung mit der gegebenen Kraft, die Lebensthätigkeit willkürlich und dabei mit geringerer Anstrengung hervorzurufen, begründet den pädagogischen Begriff der „Fertigkeit." Während das Wort: „Fähigkeit" überhaupt die günstige Beschaffenheit zu gewißen Thätigkeiten bezeichnet, setzt die Fertigkeit eine Gestaltung der Fähigkeit zum lebendigen, willkürlichen und leichten Vollzug jener voraus und wird zur Geschicklichkeit, wenn die Handlungen zusammengesetzter und künstlicher Art sind.

Die Bildung zur Fertigkeit bietet daher für die Entwicklung des geistigen Lebens zwei Momente dar, die in pädagogischer Beziehung von Bedeutung sind. Es ist mit ihr einmal überhaupt eine Steigerung des Lebensprocesses gegeben, sodann aber trägt die Entwicklung der Fertigkeit von selbst das Element des Praktischen (im weitern Sinn) im Gegensatze zum Theoretischen in sich; die Fertigkeit stellt sich, sofern sie ein Können (Kunst) ist, dem Wissen als solchem zur Seite, beziehungsweise entgegen, weswegen sie auch in der Regel nie ohne energische Anwendung der Willenskraft, sei es auch bloß im Anfange des Processes, zu Stande kommt.

Es giebt ebenso viele Fertigkeiten als Vermögen und Kräfte. Eine Ausnahme davon können nur diejenigen Seiten des Lebens bilden, auf denen die willkürliche Thätigkeit nicht eingreifen kann — eben damit im geistigen Leben der ganze Kreis des Fühlens. Dieses müßte, sobald es die Bestimmtheit der Fertigkeit annehmen

wollte oder sollte, sich selbst widersprechen und zur Unwahrheit und Manierirtheit sich misbilden. Um so gewißer nimmt aber daran seiner Natur gemäß der ganze Umkreis der Willens- und sittlichen Thätigkeiten Theil, auf dem sich die Fertigkeit als eine Steigerung zur Lebendigkeit, Freiheit und Stetigkeit (s. d. Art. Gewöhnung) offenbart, wie denn endlich Tugend nichts anderes ist, als eine Fertigkeit, Gutes zu thun. Davon abgesehen bleibt für die Bildung zur Fertigkeit als hauptsächlicher Gegenstand das innerhalb des Einflusses der Willkür fallende physische Leben (Gliederbewegungen, auch Sinnesthätigkeiten) und das übrige geistige, insbesondere das intellectuelle Leben, und zwar seinem ganzen Umfange nach. Auf diese Weise prägt sich darin die ganze Mannigfaltigkeit des Lebens ab und drückt sich je nach den einzelnen Forderungen, Aufgaben und namentlich den äußern Erscheinungen in einzelnen besonderen Fertigkeiten aus. Es giebt Denk-, Rechen-, Memorir-, Auffassungs-, Sprach-, Schreib-, Zeichen-, Sing-, Turn- u. s. w. Fertigkeiten. Von selbst aber tritt bei diesen der Unterschied derjenigen Fertigkeiten, welche rein innerhalb der Vorstellungen beharren und derjenigen, welche auf correspondirende Bewegungen des Leibes sich erstrecken, d. h. der rein geistigen und der technischen Fertigkeiten hervor, während die letzteren hinwiederum bald mehr auf Darstellung von Kraftäußerungen (gymnastische Uebungen, mechanische Thätigkeiten), bald mehr auf Darstellung von Zeichen für den geistigen Verkehr oder das geistige Innenleben (Sprechen, Lesen, Schreiben; Singen, Zeichnen) sich erstrecken.

Welche Stellung und welchen Werth hat nun aber die Bildung zur Fertigkeit innerhalb der menschlichen Bildung? Es wird im allgemeinen von selbst klar sein, daß es im wesentlichen Interesse wie der Gesammt- so jeder Specialbildung liegt, die Thätigkeit zur Fertigkeit zu steigern. Erst in dieser liegt bis auf einen gewißen Grad die Gewißheit des sichern und festen Besitzes, die Bedingung der Möglichkeit, mit Aussicht auf Erfolg von einer Stufe des Wissens und Könnens zur andern weiter zu schreiten, insbesondere und hauptsächlich aber die Kraft, über das Erfaßte und Errungene mit Freiheit disponiren und davon für die Erfüllung jeder entgegentretenden Lebensaufgabe Gebrauch machen zu können. Insofern kann namentlich gegenüber von einem rasch hineilenden und zu hohe Ziele verfolgenden oder einem allzu theoretisirenden Unterricht im Interesse seines lohnenden Erfolges und der Förderung praktischer Berufsthätigkeit, welche vollends bei dem Volksleben zu betonen ist, auf die Bildung zur Fertigkeit nicht genug Nachdruck gelegt werden. Es liegt darin zugleich auch die Probe einer tüchtigen Willensanstrengung auf Seiten des Lehrers und Schülers. — Auf der andern Seite hat aber doch auch diese Bildung ihre Grenzen und ihr Maß (s. d. Art. Abrichten). Zweierlei psychologische Erscheinungen und Gesetze kommen dabei in Betracht. Es kann durch die auf das fertige Thun gerichtete Energie die Energie der Auffassung und der geistigen Durchdringung der Gegenstände in den Hintergrund gedrängt werden. Als Beispiel möge die Sprech- und memorirende Vortragsfertigkeit dienen. Je einseitiger auf diese Werth gelegt wird, desto näher liegt die Gefahr, daß der geistige Gehalt, der hinter den Worten liegt, nicht zu seinem Rechte kommt. Schon darum muß überall dafür gesorgt werden, daß der Entwicklung zur Fertigkeit nicht das gehörige geistige Gegengewicht mit der Richtung nach innen fehle und die sogenannte praktische Bildung nicht zu einer Aeußerlichkeit und einem oberflächlichen Wesen werde. — Dasselbe ergiebt sich aus dem zweiten Umstande. Die Bildung zur Fertigkeit führt es von selbst mit sich, ja forbert es sogar, daß die einzelnen Thätigkeiten, durch welche der ganze Proceß sich vermittelt, schon um der nothwendigen Raschheit ihrer Aeußerungen willen, selbst wenn sie ursprünglich mit Bewußtsein verknüpft waren, in den Zustand des Nichtbewußtseins übergehen, d. h. mehr oder minder mechanisch werden (s. d. Art. Gewöhnung). Man denke an die einzelnen Acte des Schreibens, Lesens, des Rechnens (nach abkürzenden Formen und Formeln) u. s. w. Eben daraus folgt, daß, wenn nicht nebenher immer von neuem für geistige Nahrung des bewußten innern Lebens und Erregung eines selbständigen Nachdenkens gesorgt wird, die Bildung zur Fertigkeit ihre schweren Einseitigkeiten mit sich führen müßte, und daß auch im Leben des Volks, in welchem allerdings die praktische Fertigkeit neben dem Wissen ihre hervorstechende Bedeutung be-

hält, alle Sorge dafür zu tragen ist, daß die Bildung nicht in einen Mechanismus ausarte.

Was die einzelnen Fertigkeiten betrifft, so wird je nach den verschiedenen Bildungszielen die Art derjenigen, auf welche die Erziehung ihr besonderes Absehen richtet, auch eine verschiedene sein. Zu einer der allgemeinsten Forderungen, welche mit der menschlichen Bildung als solcher zusammenhängen, gehört die Sprachfertigkeit, während im Kreise des Volkslebens die Fertigkeit im sinnlichen Anschauen, die Fertigkeit einfacher Zahlencombinationen und alle ins Leibliche übergehenden Fertigkeiten von besonderer Bedeutung sind.

Eben diese äußeren Fertigkeiten aber verdienen wegen ihres Wesens noch eine besondere Betrachtung. Sie stehen theilweise entweder ursprünglich mit dem geistigen Leben nur in einer entfernteren Verbindung (wie z. B. alle Gliederbewegungen), oder tragen zunächst als solche nichts zu einer Entwicklung desselben bei, streben auch vorherrschend zu einem Mechanismus hin (z. B. Lesen und Schreiben von seiner mechanisch-technischen Seite oder gar förmlich gewerblich-technische Thätigkeiten). Darum hat die Erziehung nicht bloß darauf zu reflectiren, daß diese überhaupt nicht zu sehr vorherrschend sich geltend machen (Entfernung namentlich aller förmlich gewerblichen Thätigkeit aus der Schule), sondern auch daß diejenigen äußern Fertigkeiten, in denen sich die Zustände des geistigen Lebens darstellen — s. oben —, gegenüber den übrigen zu ihrem Rechte kommen. Sodann wird es gelten, die Aneignung derjenigen Fertigkeiten, die die wesentlichen Bedingungen des geistigen Verkehrslebens sind, so viel als möglich zu erleichtern, und endlich dieselben überhaupt thunlichst in den Dienst von etwas geistigem zu stellen. Vgl. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre II.

Ueber die Frage, wie in der Erziehung die Fertigkeit begründet und gebildet werde, vgl. den Art. „Einübung." Vor allem kommt für eine sichere und dauernde Nachwirkung unendlich viel auf die möglichst vollkommene Vollziehung der ersten grundlegenden Acte an. Diese selbst sind namentlich bei äußern Fertigkeiten durch Vormachen zu erzeugen. — Im weitern erscheint freilich als das wesentlichste Mittel dafür, daß die Thätigkeiten immer rascher und leichter erfolgen, die Wiederholung derselben, s. den Art. Je mannigfaltiger diese Wiederholungsübungen sind, desto freier und leichter wird sich die Fertigkeit gestalten. — Dabei wird die Leichtigkeit der Wiederholung begünstigt durch Zerlegung der Arbeit, sowie dadurch, daß man in sinnlichen Zeichen (Merkzeichen) und in verständiger Combination und Disposition Stützen sucht. — Um aber den Trieb zur Wiederholung bis zur Fertigkeit zu wecken, bedarf es einer großen Ausdauer des Lehrers, einer innern Lust und Freude an der Sache bei dem Schüler. Dafür ist es von ebenso großer Wichtigkeit, daß schon die ersten Eindrücke und Thätigkeiten lebendig und Interesse erregend sind, als daß das Geschäft der Einübung nie zum Ueberdruß und Widerwillen führe. Deswegen ist das Geheimnis der Kunst der Bildung zur Fertigkeit: stete Erregung des Wohlgefühls befriedigten Strebens, des Sinns für das Schöne und Vollkommene und der Erfahrung des Nützlichen und Werthvollen, das in dem Errungenen liegt.

Festigkeit. Ohne Festigkeit im Denken, Wollen und Handeln giebt es keinen Charakter. Wie der Charakter in dieser Hinsicht sich äußert, ist bereits im betreffenden Artikel hervorgehoben; hier ist der Ort, das psychologische Grundverhältnis des „Festen" und die hierdurch bedingte pädagogische Thätigkeit darzulegen.

Die auf das Naturell sich gründenden Temperamente können wir füglich in feste und flüssige abtheilen. Die beiden festen sind das phlegmatische und cholerische, die beiden flüssigen das sanguinische und melancholische Temperament. Man hat wegen der günstigen Disposition zur Festigkeit auch wohl das phlegmatische und cholerische Temperament die Charakter-Temperamente genannt, und das sanguinische und melancholische die Naturell-Temperamente (vgl. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiet der Physiologie und Psychologie von Dr. Emil Harleß, 1855), da bei diesen das Naturell, indem es der Charakterfestigkeit mehr hinderlich als förderlich ist, überwiegend sich geltend macht. Zum Glück für den Erzieher sind die Temperamente in der Wirklichkeit nie ganz rein ausgeprägt, sondern vielfach gemischt und gemildert; sie bilden für die freie Selbstbestimmung des Geistes keine absolute Schranken. Wie

eine umsichtige Erziehung verhüten soll, daß die Festigkeit des Phlegmatikers in Eigensinn, des Cholerikers in Starrsinn ausarte: so hat sie auch dahin zu wirken, daß die Naturanlage des Melancholikers veredelt werde zum idealen Ernst, den das tiefe Gefühl von der Unzulänglichkeit alles Irdischen zum innigeren Glaubensleben treibt und so auch zur ethischen Kraft und Festigkeit des Handelns überleitet. Die Erziehung strebt darnach, den psychischen Gebilden Festigkeit zu geben, indem sie namentlich die Gefühle und Strebungen in der Art mit den intellectuellen Gebilden zu verschmelzen sucht, daß sie gegenseitig sich halten und stützen. Bei allen unvermeidlich gegebenen Schwierigkeiten und Hemmnissen können doch folgende für die Bildung zur Festigkeit entscheidende Puncte nicht bloß erstrebt, sondern auch erreicht werden.

1) Festigkeit des Denkens. Die Anschauung bildet die Grundmauer für das Gebäude der Gedanken. Aber von der Anschauung schreitet man meist zu voreilig fort zum reflectirten und begrifflichen Denken. Von größter Wichtigkeit ist, daß von vornherein die sittliche Kraft im Anschauen, nämlich die gehaltene Aufmerksamkeit gebildet werde, so daß jede Unklarheit und Unsicherheit in den Begriffen ein Gefühl des Misbehagens hervorruft. Die Kinder sind allerdings geborne Sanguiniker; Abwechslung thut ihnen noth und eine zu große Anspannung ihrer Aufmerksamkeit würde ihr Anschauungsvermögen ebenso schwächen, wie eine zu geringe. Aber der Wechsel schließt nicht die Ordnung aus; ein bloßes Naschen an der Mannigfaltigkeit der Gegenstände ist von vornherein fern zu halten. Gleich allen Sanguinikern sind auch die Kinder geneigt, nach dem ersten Eindruck zu urtheilen; man berichtige ihr Urtheil nicht durch Raisonnement, sondern durch Anleitung zu einem gründlicheren Anschauen — nur so gewinnt es Festigkeit. Besonders sind es die Phantasiebegabten und Geistreichen, welche die Erziehung in Zucht zu nehmen hat, daß sie an die Wirklichkeit der Dinge herantreten und sich nicht mit dem Schein und Glanz der Oberfläche begnügen.

Von großer Wichtigkeit für die Befestigung der Vorstellungen ist aber auch die Abgrenzung des Anschauungsfeldes. Wo die Schule ihre Stellung zum Leben begriffen hat, da wird es an der rechten Concentration des Unterrichts (vgl. d. Art.) nicht fehlen. Nur innerhalb dieser fest gezogenen Schranken, auf Grundlage der gesammelten Kraft, ist die Herbart'sche Forderung der „Vielseitigkeit des Interesses" praktisch. Eine Dorfschule, welche Humanitätszwecke „im allgemeinen" verfolgen will, ohne auf die Bedürfnisse ihrer Landjugend Rücksicht zu nehmen, hindert eben die geistige Festigkeit ihrer Zöglinge. Diese praktische Richtung ist nicht zu verwechseln mit dem materialistischen Nützlichkeitsprincip, nach welchem nur das gelehrt werden soll, was sich unmittelbar verwerthen läßt; sie ist vielmehr das Streben nach der Einheit des Lernens und Lebens. Ein festes und geordnetes Denken und Wissen übt einen vortheilhaften Einfluß auf Festigkeit des Wollens und Charakters; travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale (Pascal).

2) Festigkeit der Gefühle, des sittlichen Strebens und Handelns. Zur Erreichung dieses Zieles hat die Erziehung zunächst und vor allem zu sorgen, daß der junge Mensch sich selber in die Gewalt bekomme. Das Kind muß schon mit dem ersten Aufdämmern seines Bewußtseins lernen, an sich zu halten, sich nicht an die Eindrücke und Reize zu verlieren; auch in seinem höchsten Genuß, dem des Essens und Trinkens, muß es noch Auge und Ohr für seine Umgebung behalten und im Stande sein, die Begierde der niederen Sinne zurückzudrängen, wenn seine höheren Sinne von einer neuen Erscheinung getroffen werden. Man mache es schon früh dem Knaben zum Ehrenpuncte, allem, was die Bedürfnisse des Körpers betrifft, keine zu große Wichtigkeit beizulegen, schnell z. B. den Fesseln des Schlafes sich zu entwinden, Sturm und Wetter nicht zu scheuen, bei kleinen Verwundungen nicht zu jammern. Auch die Mädchen sind vor Zimperlichkeit zu bewahren. Es ist von den Aerzten öfter bemerkt worden, daß in der Art, wie die erkrankten Kinder die Arznei nehmen und sich behandeln lassen, alsbald die gute feste oder die schlechte schlaffe Kinderzucht sich bemerklich mache. Das Kind darf nie etwas ertrotzen und erschreien; bleiben nur die Erwachsenen fest, so lernt es sich bald fassen. Zur Kunst des Wartens und Ansichhaltens gehört auch das Schweigen der Jugend bei den Reden der Erwachsenen. Leider ist das heutzutage selten geworden und in den „gebildeten Familien" oft am

wenigsten zu Hause. — Die Erzieher dürfen sich aber selber nicht dem Geschwätz hingeben; ihre Rede sei kurz, bestimmt und sicher; sie erleichtern den Gehorsam der Jugend durch nichts mehr, als durch ihre eigene Festigkeit (vgl. d. Art. Befehlen). Was einmal befohlen ist, dabei muß es auch verbleiben; mag es dem Kinde auch zuweilen hart dünken, im ganzen freut es sich selber des unbedingten Gehorsams, denn sein noch schwacher Wille bedarf solcher Stütze. Nur dann, wenn es Parteilichkeit, Ungerechtigkeit und Willkür bei den Eltern oder Lehrern gewahrt, wird es selber launisch und trotzig. Doch kommt auch bei der besten Behandlung nicht selten ein Trotz und Starrsinn zum Vorschein, der weniger im bösen Willen als in der momentanen Unfähigkeit beruht, sich aus der Passivität der Seele zu befreien und von einem Eindrucke zu abstrahiren. Schelten und Drohen hilft da nicht, wohl aber die Befreiung des Gemüths, indem man die Aufmerksamkeit auf andere Dinge lenkt und dann wieder — freundlich und fest zugleich — zum früheren Befehle zurückkehrt. So sehr die Erzieher vom Fach der Festigkeit bedürfen, die sich auch den Thränen zärtlicher Mütter gegenüber zu behaupten weiß, so müßen sie sich doch vor jener starren Festigkeit hüten, welche ohne Individualisirung nur der theoretischen Vorschrift folgen will. Hingegen sind wieder die Frauen, die mehr aus dem Gefühl heraus handeln, geneigt, Ausnahmen zu machen; gut, wenn der weiblichen Schwachheit die männliche Festigkeit zur Seite steht.

In Betreff der Festigkeit der Gefühle hüte man sich vor verfrühtem und unzeitigem Kritisiren; dies stört die Lauterkeit und Innigkeit der Anschauung und hindert mit der Erschütterung der Vorstellungsreihen auch die Sicherheit der Gefühlsentwicklung. Es ist schlimm, wenn Schule und Haus nicht einig sind, wenn hier Personen, Einrichtungen und Strebungen getadelt werden, welche dort entscheidend sind.

Muß der Wille der Jugend an der Festigkeit der Erzieher einen Halt bekommen, so ist andererseits zu beachten, daß nur Selbständigkeit die rechte Festigkeit des Willens verbürgt. Darum überlade man die Kinder nicht mit Vorschriften und gebe ihnen, wo es irgend angeht, Gelegenheit, ihre eigene Kraft zu versuchen und sich selber zu helfen. Der kurze gemessene Befehl verwandle sich allmählich in freundliche Rathschläge und allgemeinere Weisungen, welche die speciellere Ausführung dem Knaben, dem Mädchen vertrauensvoll überlassen. Weiterhin mache man die Zöglinge auf ihre eigenthümlichen schwachen Seiten aufmerksam und halte ihnen gewiße mögliche Fälle für die Zukunft vor, wo die Festigkeit der Grundsätze in Gefahr geräth. Nicht minder soll aber auch der Erzieher seinem Zögling die eigenthümliche Begabung, die edlen und kräftigen Anlagen zum Bewußtsein bringen, die ideale Seite, worin die eigentliche Lebensaufgabe des Einzelnen beruht. Damit aber das Streben nach innerer Vollendung nicht in Selbstsucht, in jenen Tugendstolz des Stoikers ausarte, der die Consequenz und Festigkeit auf Unkosten der Liebe gewinnt, muß die religiöse Erziehung die sittliche Bildung anfangen und vollenden. Sie muß dem Willen den rechten Inhalt geben und die Erkenntnis öffnen, daß nur der Gegenstand des Willens es ist, welcher die Festigkeit achtungswerth macht;*) sie muß im Lichte der gottmenschlichen Persönlichkeit des Erlösers auch an den gefeierten Heroen der Willenskraft und Festigkeit zeigen, wie ihr Werk auf Sand gebaut war, wo es nicht in der demüthigen Hingabe an den Willen Gottes begründet war. Nur „wer den Willen Gottes thut, der bleibet in Ewigkeit." Diesen Glauben zu beleben und in ihm den festen Mittelpunct zu schaffen, ist das hohe Ziel evangelischer Erziehung.

Fibel, s. Leseunterricht.

Fichte, Johann Gottlieb, geb. zu Rammenau in der Oberlausitz den 19. Mai 1762, Zögling der Landesschule Pforta, studirte seit 1780 in Jena und Leipzig Theologie. Sein philosophisches Streben gieng von der Dogmatik aus; ursprünglich dem Determinismus zugethan, in welchem er durch Spinoza befestigt wurde, hat er sich von dem Systeme des letzteren erst durch die Entwicklung der

*) „So ein wildgewachsener Naturwille, welcher ungeheuren Widerstandskraft ist er fähig, wie zerstörend kann er wirken, welche Energie und Ausdauer im Bösen bewähren! — Aber nicht Festigkeit und Spannung ist es, wonach der Werth des Willens zu messen ist, sondern das Ziel, worauf er geht." Dr. L. Wiese, „die Bildung des Willens."

eigenen Lehre befreit. Seit 1784 Hauslehrer in Sachsen gieng er in derselben Eigenschaft 1788 nach Zürich, wo er die Gründung einer Realschule beabsichtigte. Mit einer Nichte Klopstock's verlobt wurde er durch häusliche Verhältnisse an der sofortigen Schließung der Ehe verhindert, er gieng deshalb 1790 nach Leipzig zurück, wo er sich mit der Kant'schen Philosophie beschäftigte und durch dieselbe nach seiner eignen Aussage die Ueberzeugung von der gänzlichen Freiheit des menschlichen Willens gewann. 1791 begab sich Fichte nach Königsberg, wo er Kant kennen lernte und seinen „Versuch einer Kritik aller Offenbarung" schrieb, als dessen Verfasser man anfangs Kant ansah. Nach einer Hauslehrerschaft in Westpreußen kehrte Fichte 1793 zu seiner Verheiratung nach der Schweiz zurück, wo er jetzt Pestalozzi besuchte; gegen Ende dieses Jahrs wurde ihm an Reinhold's Stelle eine philosophische Professur in Jena angetragen, welche er zu Ostern 1794 antrat. In diese Zeit fallen die grundlegenden Schriften seines Systems (Recens. des Aenesidemus, die verschiedenen Bearbeitungen der Wissenschaftslehre, Bestimmung des Gelehrten, 1794; Rechtslehre 1796; Sittenlehre 1798). Die Anschuldigung des Atheismus und die hieran sich knüpfenden Streitigkeiten bewogen Fichte, sein Lehramt 1799 aufzugeben und nach Berlin zu gehen, wo er seiner Lehre theils durch Vorlesungen, theils durch mehrere Schriften (Bestimmung des Menschen 1800; Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, Wesen des Gelehrten und Religionslehre) eine größere Verbreitung sicherte. Daß Fichte im Gegensatz zu der Schelling'schen Indifferenz des Subject-Objects die überwiegende Bedeutung des Geistes als des Subjects festhielt, erleichterte zugleich seine religiöse Vertiefung, welche von jetzt an in zunehmendem Maße seine Lehre und seine Schriften durchdringt. Im J. 1805 wurde er durch den ausbrechenden Krieg, an welchem er selbst als Redner Theil zu nehmen wünschte, bewogen, zunächst nach Königsberg und bei dem Nachdrängen der Franzosen nach Kopenhagen zu gehen, von wo er 1807 nach Berlin zurückkehrte. Gleich im folgenden Winter hielt er dort trotz der französischen Besetzung seine Reden an die deutsche Nation, in denen er die Grundzüge einer Nationalerziehung als des einzigen Mittels zur Wiedergeburt des gesammten Deutschlands darlegte. An der neuen Universität als Professor der Philosophie thätig, wünschte er gleichwohl an dem ausbrechenden Freiheitskriege als Feldredner Theil zu nehmen, was jedoch wie früher unter dankbarer Anerkennung seiner Absicht abgelehnt wurde. Am Krankenbett seiner am Lazarethfieber darniederliegenden Frau wurde er von derselben Krankheit ergriffen und starb den 27. Jan. 1814. Vgl. Fichte's Leben und Briefwechsel, herausgegeben von J. H. Fichte, 2 Bde. 1830. 31. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, 1843. — Fichte ist für die Pädagogik in zweifacher Hinsicht wichtig, durch den vorwiegend ethischen Charakter seines Systems und durch den von ihm zuerst gehegten Gedanken einer Nationalerziehung im Gegensatz zu den kurz vorhergehenden kosmopolitischen Erziehungsideen. Dagegen hat er ein ausführliches System der Pädagogik nicht entworfen; am ausdrücklichsten äußert er sich über dieselbe in seinem System der Sittenlehre (Werke, Bd. IV.), seinen Reden an die deutsche Nation (WW. Bd. VII.) und in den Aphorismen über Erziehung vom J. 1804 (Bd. VIII. S. 353); indes überall hauptsächlich nach der ethisch-nationalen Seite, während er — auch dies in Gemäßheit seines philosophischen Systems — die psychologischen Bedingungen der Erziehung nirgends eingehend erörtert. Dagegen legt er überall auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, nur daß er auch hier stets die transcendentale und ethische Kraft desselben, nicht seine psychologische Natur ins Auge faßt.

Fichte's Idealismus geht von der Freiheit des Ich aus (Zweite Einl. in die Wissenschaftsl. I. 509): obschon die Dinge unabhängig von unserer Vorstellung sind, so sind sie doch nur das, als was sie erscheinen (II. 621 flg.), und das Bewußtsein eines Dings ist absolut weiter nichts als das Product unsres eignen Vorstellungsvermögens (II. 221. 239). Wenn aber ein System des Wissens nothwendig nur ein System bloßer Bilder ohne Realität ist (II. 246), so muß diese Realität durch ein anderes Organ, den Glauben, erschaffen werden; denn nicht bloßes Wissen, sondern das Thun nach dem Wissen ist die Bestimmung des Menschen (II. 253). Der Glaube ist ein Entschluß des Willens, das Wissen gelten zu lassen, und von

dem Willen, nicht von dem Verstande muß alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen (II. 254. 288. 297; VII. 281), so wie auch durch den guten Willen dieses Leben mit dem künftigen zusammenhängt (II. 286). Von dem einen, vernunftmäßigen Willen, unter welchem alle endlichen Willen als unter ihrem Gesetz stehen, hebt sonach die Freiheit an (II. 296); das Sein der Freiheit und Sittlichkeit sind durchaus Eins (II. 683). Die formelle Freiheit aller Vernunftwesen ist der Zweck jedes moralisch guten Menschen (IV. 275), und nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will (VI. 309). Auch ist nur in einem beschränkten Sinne wahr, daß die Menschen durch Vorschriften gebildet werden; denn die eine ewige Idee zeigt sich in jedem Individuum durchaus in einer neuen, vorher nie dagewesenen Gestalt (VII. 69). Kein Individuum wird aber sittlich erzeugt, sondern es muß sich dazu machen und die Sphäre für dieses sich sittlich Machen des Lebens ist die gegenwärtige Welt; sie ist für alle künftigen Welten die Bildungsstätte des Willens (II. 679). Ich soll also meinen Verstand ausbilden, aber in dem einigen Vorsatze, um dadurch der Pflicht in mir eine weitere Wirkungssphäre zu bereiten (II. 310). Diese Pflichterfüllung hat sich aber nach dem unendlichen Willen, dem Gewissen in mir, zu regeln; das Gewissen ist eben das unmittelbare Bewußtsein unserer bestimmten Pflicht und hiernach bin ich schlechthin in jedem Falle überzeugt, was meine Pflicht sei (IV. 173). Somit soll der Mensch unbedingt sich einen andern Charakter bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt, und er kann es (IV. 181). Denn die Perfectibilität des Menschen ist einer der ersten Glaubensartikel (IV. 240; VII. 374); verdammt sein würde heißen seine Besserung auf alle Ewigkeit aufgeben; dies wäre jedoch das größte Uebel, dessen ernsthafter Gedanke jeden vernichten würde (IV. 168). Dem Kinde wohnt aber die Liebe zum Guten ein und es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde (VII. 421). Nach diesen Grundsätzen ist demnach die neue Nationalerziehung zu leiten, welche die Lebensregung ihrer Zöglinge nach Regeln sicher und unfehlbar bilden und bestimmen kann. Dieselbe geht zunächst nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit; die Erkenntnis giebt sich nebenbei als unausbleibliche Folge (VII. 288). Der Zögling muß stets selbst arbeiten, weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten kann (VIII. 356); denn die Trägheit ist das erste Grundlaster, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen (IV. 200). Die allgemeine Form des sittlichen Willens ist die Liebe (VII. 291); auch wird zu der wahrhaftigen Tugend sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit liebend umfaßt (V. 411). Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein; dies geschieht eben dadurch, daß der Zögling angeleitet wird, ein Bild der übersinnlichen Weltordnung, d. h. des göttlichen Lebens selbstthätig zu erzeugen (VII. 298). Niemals darf demgemäß das Erkenntnisvermögen des Zöglings angeregt werden, ohne daß die Liebe für den erkannten Gegenstand es zugleich werde; diejenige Liebe aber, welche den Menschen an den Menschen bindet, bildet das handelnde Leben und treibt an, das Erkannte in sich und anderen darzustellen (VII. 413). Die ursprüngliche Sittlichkeit in dem Kinde ist aber der Trieb nach Achtung (IV. 317; VII. 414); hieran ist die Bildung zur Tugend anzuknüpfen. Wie der Mensch sich gegen das Sittengesetz, so verhält sich das Kind gegen die Gebote seiner Eltern und so vereinigt sich Freiheit mit Zucht in dem freien Gehorsam der Kinder (IV. 338). Hierzu ist aber erforderlich, daß nur gute Beispiele den Zögling umgeben (VIII. 358), und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlechtgewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern (VII. 406). Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, welcher streng genommen ebenso die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen berechtigt ist, wie er zum Kriegsdienst zwingt (VII. 428 flg.). Dieser Erziehungsweg kommt ganz eigentlich und zunächst den Deutschen zu, theils wegen der Ursprünglichkeit und Lebendigkeit ihrer Sprache, theils weil das deutsche Volk recht eigentlich zur Aufnahme des Christenthums (Reformation) geeignet gewesen ist, endlich weil besonders der Deutsche an Freiheit, unendliche Verbesserlichkeit und ewiges Fortschreiten

des Geschlechts glaubt (VII. 311. 374). Hieraus folgt, daß die neue Erziehung unter den Deutschen die wahre Vaterlandsliebe tief und unauslöschlich zu begründen hat (VII. 395). Gefordert wird nun hinsichtlich der Form, daß der wirkliche lebendige Mensch, hinsichtlich des Inhalts, daß alle nothwendigen Bestandtheile des Menschen gleichmäßig ausgebildet werden (VI. 318; VII. 301). Diese Bestandtheile sind Verstand und Willen; die Erziehung hat die Klarheit des ersten und die Reinheit des zweiten zu beabsichtigen. Zu diesem Behuf ist an den von Pestalozzi erfundenen Unterrichtsgang anzuknüpfen, auf welchem gleichfalls der Zögling zum Denken angeregt und, um zur Realität zu gelangen, zur unmittelbaren Anschauung geführt werden soll (was dem Grundsatz Fichte's entspricht, die Geistesthätigkeit zum Entwerfen von Bildern anzuregen). Hierbei ist freilich der erste Misgriff, daß Pestalozzi seine Erziehung nur den dürftigen Kindern bieten wollte; daher seine Ueberschätzung des Lesens und Schreibens und seine irrige Ansicht der Sprache als eines Mittels, den Menschen von dunkler Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben. Frühzeitiges Lesen und Schreiben kann eher schädlich werden, indem es von der Anschauung zum bloßen Zeichen und somit zur Zerstreutheit und Träumerei führt (VII. 404 flg.; VIII. 358). Erst am Schluß der Erziehung können diese Künste mitgetheilt und der Zögling durch Zergliederung der schon vollkommen besessenen Sprache zur Erfindung und zum Gebrauch der Buchstaben geleitet werden. Der zweite Misgriff Pestalozzi's ist, daß er bei seinem A B C der Anschauung von dem Körper des Kindes ausgieng, welcher doch nicht das Kind selbst ist. Die wahre Grundlage ist vielmehr ein A B C der Empfindungen, durch deren klare und folgerechte Entwicklung das Kind erst ein Ich, und die folgenden Anschauungen ihren deutlich erkannten inneren Gehalt erhalten. Das Wortzeichen fügt zu der Erkenntnis nur die Mittheilbarkeit; die Klarheit der Erkenntnis beruht ganz auf der Anschauung, und dasjenige, was man genau in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt. Erst an die Entwicklung der Empfindung schließt sich das A B C der Anschauung, die Lehre von den Zahl- und Maßverhältnissen (VII. 409). Mit der geistigen Bildung muß indes die Entwicklung der körperlichen Fertigkeit zugleich fortschreiten (A B C der Kunst, des körperlichen Könnens, vgl. VIII. 357); die richtige Stufenfolge der körperlichen Uebungen ist noch zu erfinden. Dieser ganze Erziehungsabschnitt ist jedoch nur Vorübung zu dem zweiten Theile, der bürgerlichen und religiösen Erziehung (vgl. oben), zu welcher die Philosophie eine bestimmte Anweisung noch zu geben hat. Hiermit ist die Erziehung beschlossen und der Zögling zu entlassen.

Das Gewicht der Pädagogik Fichte's beruht auf der sittlichen Strenge, welche überall für Lehrer und Schüler zum Gesetz gemacht wird, auf der Forderung einer folgerechten und scharfen Entwicklung des Empfindens und Erkennens, endlich auf dem zum erstenmale nachgewiesenen Zusammenhange zwischen der Erziehung und der nationalen Anlage. Wir begreifen hiernach, daß Fichte ein Lehrer der Nation im höchsten Sinne gewesen ist und an der Erhebung des Vaterlandes den bedeutendsten Antheil gehabt hat. Die Schwächen seiner Lehre entspringen theils aus dem Mangel an psychologischer Begründung, theils aus der Härte und Schärfe, mit welcher er die Freiheit des Individuums postulirt und zur Grundlage seines Systems gemacht hat. In ersterer Beziehung übertrifft Fichte selbst Pestalozzi an unpraktischem Idealismus; sein Glauben an die Allmacht der Methode charakterisirt sich durch das classische Wort: „Die Erziehung muß gerade darin bestehen, daß sie auf dem Boden, dessen Bearbeitung sie übernimmt, die Freiheit des Willens gänzlich vernichtet und dagegen strenge Nothwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen hervorbringt, auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und sich verlassen kann." In der andern Hinsicht fehlt Fichte, der ein Handeln auf Auctorität hin für ein nothwendig gewissenloses Handeln erklärt (Sittenlehre IV. 175), die Rücksicht auf das Gefühl der ursprünglichen Abhängigkeit und Bedürftigkeit des Menschen; das für alle Menschenliebe so wesentliche Gefühl der Barmherzigkeit und der verzeihenden Liebe konnte keinen Raum in einem System finden, welches die angeborene Neigung zur Sünde gänzlich in Abrede stellt. Nur das Haus ist die Pflegestätte dieser liebevollen und Liebe erzeugenden Erziehung; es war demnach ebenso folgerecht als einseitig und hart, daß Fichte die Erziehung der Jugend von dem elter-

lichen Hause gänzlich gelöst wissen wollte. — Eine sonst nicht tief gehende, aber durch ihren katholischen Standpunct interessante Kritik der pädagogischen Ansichten Fichte's s. bei L. Kellner, Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte.

Filialschule, s. Landschule.

Flatterhaftigkeit, s. Leichtsinn.

Flattich, Johann Friederich — ein origineller Pädagoge, den der Dichter A. Knapp „einen in das Gewand eines Dorfpfarrers verkleideten neutestamentlichen Salomo" nennt — geboren 3. October 1713 zu Beihingen bei Ludwigsburg, von 1742 an Garnisonsprediger auf Hohenasperg, von 1747 Pfarrer zu Metterzimmern, von 1760 zu Münchingen, wo er 1. Juni 1797 starb, gehörte zu jener Reihe von Repräsentanten des württembergischen Pietismus, die aus der Schule des großen J. A. Bengel (s. d. Art.) hervorgiengen, und ist als der eigentliche Pädagoge dieser Richtung anzusehen; er concentrirte sich in seinem Denken und Wirken ganz aufs Pädagogische und zwar so sehr, daß er auch da, wo er es mit Erwachsenen zu thun hatte, immer in pädagogischer Spur einhergeht. — Flattich war zum Erzieher wie gemacht; ein Mann von klarem durchdringendem Verstand, mit welchem er die edelste Einfalt und lauterste Geradheit verband, ein Mann, dem die Seelenruhe des Weisen und ein in Gott stets froher Muth aus dem Angesicht leuchtete, voll Demuth und aufopfernder, dienender Liebe; dabei besaß er in hohem Grad die Gabe sententiöser Rede. Diese Eigenschaften machten ihn ebensosehr zum Mann des Volks, wie sie seinen Umgang auch bei Vornehmen (z. B. dem katholischen Herzog Karl) beliebt machten; daß aber Lavater sich an Flattich stieß, weil er bei ihm dreifache Unreinlichkeit beobachtete, Unreinlichkeit in der Kost — in der Kleidung — in der Sprache, das mag uns erinnern, wie auch Flattich den Schatz im „irdenen" Gefäß trug. Flattichkenner wissen, daß jene Fehler, schwäbischer Sonderart urberechtigte Eigenthümlichkeiten, mit Flattich's edelsten Seiten oft unmittelbar sich berühren.

Das „Informiren," wie er es nannte, war sein Element. Schon als Student faßte er den Entschluß, er wolle der Liebe nachleben, und da man diese am besten im Unterrichten der Jugend beweisen könne, so verlegte er sich darauf und blieb dabei bis ins höchste Alter. Auf seinen Pfarreien hatte er immer, in der Regel 12—16, Kostgänger aus allen Ständen, im Alter öfter so ungleich, daß alle Jahrgänge vom 10. bis 20. Jahr vertreten waren; er bereitete sie zu den verschiedensten Berufsarbeiten, auch unmittelbar auf die Universität vor. Wenn ein Vater mit seinem Sohn nicht mehr wußte, wo aus und ein, so nahm er seine Zuflucht zu Flattich. Einmal brachte ihm ein Oberamtmann seinen Sohn und erklärte sogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel sei nichts anzufangen, er habe schon alles mit ihm probirt, aber fruchtlos. Flattich fragte, was er denn schon mit ihm gemacht habe. Antwort: er habe ihn schon unbarmherzig geschlagen. „Was weiter?" Er habe ihn tagweise eingesperrt. „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu essen gegeben. „Ob sonst nichts mehr?" Jetzt riß dem Amtmann die Geduld: was man denn sonst noch thun könne? Ei, sagte Flattich, ob er denn nicht auch für seinen Sohn gebetet habe? Als der Vater dies verneinte, erwiderte Flattich, da nehme es ihn nicht wunder, daß sein Sohn nicht gerathen wolle; er, Flattich, wolle es nun mit dem probiren, was der Vater bisher nicht gethan habe; denn das sei eine Hauptsache in der Erziehung. Flattich hielt Wort und mit dem Sohn wurde es besser. So erzog er nach und nach 200 Zöglinge. Dabei verfuhr er oft auf die originellste Weise, so z. B., wenn er mit einem jungen Menschen, der keine Minute seine Gedanken bei etwas festhalten konnte, etliche Wochen das Schachspiel trieb, bis er erst daran seine Gedanken fixiren lernte; oder wenn er einmal bei einem Kostgänger, den man ihm als einen durch und durch faulen Menschen übergab, damit anfieng, daß er ihn einige Wochen lang thun ließ, was ihm beliebte, bis er endlich selbst bat, man möchte ihn auch mitlernen lassen. Solche Dinge darf freilich nicht jeder nur nachmachen; dagegen wird jeder Erzieher die Worte beherzigen dürfen, mit welchen Flattich uns schildert, wie er seinen Erzieherberuf auffaßte und welche Anforderungen an seine eigene Person er aus demselben ableitete. „Besonders," sagt er, „bestrebe ich mich, daß meine Kostgänger eine Liebe und Hochachtung gegen mich bekommen. In meinem Bezeugen habe ich die Worte Christi zu meinem Augenmerk, da er zu seinen Jüngern sagt: Ihr heißet mich

Meister und Herr und sagt recht daran, denn ich bins auch, ich aber bin unter euch wie ein Diener. Ich fordere keinen großen äußern Respect und beweise mich nicht als einen Vorgesetzten, bis es die Noth erfordert; ich habe auch erfahren, daß man lernen müße, blind, taub und stumm auf gehörige Art zu sein. In meiner übrigen Einrichtung halte ich mich an die Regel: schlecht und recht behüte mich, Herr; denn junge Leute lieben das natürliche, ungekünstelte Wesen und von dem Rechten haben sie ein zartes Gefühl. Das meiste dabei habe ich mit mir selber zu thun; denn wenn mein Herz in einer Unordnung ist, oder wenn ich mich gar vergehe, so giebt solches eine Confusion in mein ganzes Haus."

Man kann Flattich nicht wohl in eine der Rubriken einreihen, in die man die Pädagogen einzutheilen pflegt. Wollte man ihn kurzab der pietistischen Schule zutheilen, so würde man wenigstens darin irren, wenn man ihn mit den Fehlern dieser Richtung, Methodismus in der Seelenpflege, Dogmatismus im Religionsunterricht, Pedantismus in der sittlichen Beurtheilung der Jugend, behaftet glaubte. Noch weniger freilich kann man ihn den Philanthropisten beizählen, obwohl fast alle guten und praktischen Gedanken, die sie hatten, bei ihm sich wieder finden, z. B. die Wichtigkeit der Gesundheitspflege, die Aufnahme der Muttersprache und der Realien in den Kreis der Unterrichtsfächer, die Idee der formalen Bildung, der harmonischen Ausbildung der Geisteskräfte, das Dringen auf Cultur des Verstandes und der Phantasie, auf deutliche und lebhafte Vorstellungen und Begriffe, die Sorge, den Kindern das Lernen möglichst leicht und angenehm zu machen u. s. w. Es findet sich keine Spur davon, daß er mit der damaligen pädagogischen Literatur in irgend einer Beziehung gestanden wäre; sein pädagogisches Denken war ein durchaus selbständiges. Von Flattich könnte man vielleicht sagen, daß er, was Pietisten und Philanthropisten in ihrer Weise Gutes hatten, ohne ihre Fehler in sich vereinigte, jedoch nicht auf mechanisch-eklektische, sondern in durchaus originaler Weise. Das Gesagte wird seine Bestätigung und Erläuterung finden, wenn wir uns ein Bild seiner Lehr- und Erziehungsgrundsätze zu entwerfen suchen. Ein Grundgedanke der Flattich'schen Pädagogik war der, daß ein Lehrmeister nach dem Vorbild des Apostels Paulus, der jedermann allerlei geworden war, sich „vornehmlich auf die subjective Methode verlegen" müße. Man müße sich nach der Fähigkeit der Subjecte richten und wissen, was für junge Leute überhaupt und für jedes Individuum besonders tauge, weswegen die empirische Psychologie höchst nöthig sei. Man müße die jungen Leute nicht übertreiben, und den verborgenen Wirkungen der Seele auch etwas überlassen. „Die Fortschritte lassen sich nicht erzwingen. Man muß einen Unterschied machen zwischen dem Lernen und den Fortschritten. Das Lernen ist die Arbeit, die Gott befohlen, die Fortschritte sind der Segen, so nicht bei Menschen, sondern bei Gott steht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen sollen, so muß man sie ernstlich zum Lernen anhalten; hingegen mit Schelten und Schlägen die Fortschritte erzwingen wollen ist ebenso viel, als wenn man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortschritte machen, so muß man nicht ungeduldig werden. Vielmehr weil sie eher Ursache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil sie bei ihrem Lernen keinen Fortgang spüren, und mithin bei ihrer Last kein Vergnügen empfinden; so muß man ihnen zusprechen und ihnen Hoffnung machen, daß es brechen werde, wenn sie in ihrem Fleiß anhalten würden. Daher ist die Geduld das Vornehmste an einem Lehrmeister und wer solche nicht lernen will, der soll auch keiner werden." „In Ansehung des freien Willens muß man mit jungen Leuten sehr vorsichtig umgehen; denn sobald sie merken, daß man ihnen solchen nehmen will, so verlieren sie alle Liebe und werden widerspenstig." Will man ihnen daher den Willen brechen, so muß man ihnen in einigen Fällen nachgeben, wobei es vornehmlich auf 3 Stücke ankommt, nämlich in was man nachgiebt, auf was Art man nachgiebt und wie lang man nachgiebt. Er hielt deswegen auch in der Kindererziehung nicht viel aufs Befehlenwollen, desto mehr aufs Beten, weil alle gute Gabe von oben herabkomme. Nichts erzwingen wollen, desto mehr Liebe beweisen, dies war sein Grundsatz. So sagt er: „In der Zucht begieng ich auch diesen Fehler, daß ich viele Gesetze gab und genau darüber hielt. Weil ich aber eine Freude am Informiren hatte und ich die Kinder und die Kinder mich sehr liebten, so suchte ich

immer die Sachen besser einzusehen und meine eigenen Fehler zu verbessern.“ Und wieder: „Ich gieng lange Zeit irre mit dem Princip, daß sich der Wille bloß nach dem Verstand richte, bis mich die vielfältige Erfahrung es anders belehrte und mich darauf die heilige Schrift überzeugte von dem großen Unterschied des Herzens und des Verstandes. Ich habe auch wargenommen, daß die Sünde eben das größte Hindernis am Wachsthum der Seelenkräfte und am Fortgang des Lernens ist.“

Damit weist uns Flattich auf die eigentliche Grundlage hin, auf welcher seine Methode ruhte. Sie war bei ihm kein Erzeugnis pädagogischer Politik, sie ruhte vielmehr auf dem in ihm lebendig gewordenen Princip der dienen, nicht herrschen wollenden Liebe. Diese Liebe gab seiner Erziehungsweise in so ausgezeichnetem Grad den Charakter der edelsten Humanität. Diese Liebe gab ihm die Kraft, sein von Natur zum Jähzorn geneigtes Temperament zu überwinden. Er giebt nämlich zwar zu, daß Ruthen und Stecken bei manchen jungen Leuten nöthig seien, es sei aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjecten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemüthsverfassung anzuwenden. Da er nun merkte, daß er diese Kunst nicht verstehe und darum, so oft er dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen anrichtete, so nahm er sich einmal vor, die Kinder gar nicht mehr zu schlagen, sondern mit Gebet, Liebe und Geduld zu ziehen. Einige Tage gieng das, da die Buben fürchteten, er habe den Stecken nur vergessen und hole die Schläge morgen nach; allmählich aber versuchten sie erst kleine, dann immer größere Bübereien, so daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Aber seinen Vorsatz, nicht mehr zu schlagen, gab er nicht auf, sondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und — er blieb Sieger. Mit nassen Augen erzählte er noch im hohen Alter, wie diese Knaben, die sich so schwer an ihm versündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten, ja er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen sei. Die Liebe machte ihn aber auch erfinderisch in den Mitteln, um seinen Zöglingen Unarten abzuthun. So curirte er einst Zöglinge, die er beim Kartenspiel antraf, damit, daß sie trotz Müdigkeit und Schläfrigkeit die ganze Nacht hindurch bis zum lichten Morgen Karten mit ihm spielen mußten, wodurch ihre Herzen für die herzlichen Ermahnungen, die er ihnen dann zum Schluß gab, mürbe gemacht wurden. Keiner hat je wieder eine Karte angerührt.

Wir haben im Bisherigen den „Pietisten“ Flattich als einen Philanthropen im edelsten Sinne des Worts kennen gelernt; gerne werden wir noch einige weitere seiner kerngesunden Ansichten über Lernen und Unterrichten hören. Wir stellen die Bemerkung voran, daß die abstracte Unterscheidung zwischen Unterricht und Erziehung ihm in praxi fremd war. Es lag ihm sehr viel daran, daß seine Zöglinge was tüchtiges bei ihm lernten, noch mehr aber lag ihm daran, sie zum Gehorsam und zur Gottesfurcht zu erziehen; denn es heiße nirgends: lerne recht, auf daß dirs wohl gehe. Ebenso stark betonte er den Zusammenhang des Lernens mit dem sittlichen Verhalten. „Die vornehmsten Hindernisse des Lernens machen die Lüste und das daher rührende Wünschen. Wer immer mit Wünschen umgeht, kommt vom Verstand ab und fällt in Thorheit.“ Im übrigen huldigte er dem Grundsatz, nicht vielerlei, aber viel zu lernen. „Wenn einer nicht mehr Rettichkörnlein stecken wollte, als er künftig Rettiche bekommen will, so würde es ihm gewiß fehlen. Ebenso muß man auch in seiner Jugend so viel lernen, daß auch etwas davongehen kann.“ Die Ausdrücke „formale Bildung,“ „harmonische Ausbildung“ braucht er nicht, die Sache selbst aber ist ihm geläufig. Es sei ein Fehler, sagt er z. B., wenn man immer nur an die Sache, die man lehren soll, denke, hingegen sich um die Verbesserung der Seelenkräfte nicht bekümmere. Wie man den Boden, ehe man ihn besäe, zuvor dazu präparire, so müßen auch die Seelenkräfte junger Leute zuvor präparirt und geschickt gemacht werden, ehe man sie was rechtes lehren könne. Und wie beim menschlichen Leib alle Glieder miteinander in gehöriger Proportion wachsen, so müßen auch alle Seelenkräfte so ausgebildet werden, daß keine vernachläßigt würde, was um so nöthiger sei, als eine der andern aushelfe. Auf Cultur des Verstandes müße beim Lernen vorzüglich gedrungen und daher der Unterricht so eingerichtet werden, daß die Schüler immer auch Grund angeben können. Doch wolle der Verstand Zeit haben, wie das Obst, bis es reif ist, weswegen man den Verstand nicht übertreiben und von jungen

Leuten nicht zu viel fordern soll. Anfänglich ist der Mensch bloß sinnlich, weswegen man nicht mit den Generalia (d. h. den Begriffen) anfangen, sondern zuerst die Sachen sinnlich vorstellen muß. Seine Lehrart zielte daher hauptsächlich auf analogische Erkenntnis, er liebte es, die Schüler vom Leiblichen aufs Geistliche schließen zu lassen. Weil junge Leute bei ihren Fortschritten das meiste selbst thun, so muß man vor allen Dingen Aufmerksamkeit und Lernbegierigkeit bei ihnen zu erwecken suchen und zu dem Ende darauf bedacht sein, sie nicht nur zu deutlichen, sondern hauptsächlich zu lebhaften Vorstellungen zu bringen; denn diese geben eine Aufmunterung und Eindruck ins Gemüth. Das Auswendiglernen will Flattich nicht vernachläßigt wissen; die todte Erkenntnis könne zu seiner Zeit lebendig werden, da man es dann erst recht überlege, und dann diene das Auswendiglernen anstatt eines Buchs oder Lehrmeisters. Uebrigens will er, daß neben dem mechanischen auch das ingeniöse (da man sich eine Aehnlichkeit mit etwas bekanntem macht) und das judiciöse Behalten (durch eine rechte Ueberlegung) ausgebildet werde.

Merkwürdig ist noch das eigenthümliche Lehrverfahren Flattich's. Zwingende Umstände führten ihn auf ähnliche Weise wie Lancaster auf ein Mittel, um den unmittelbaren Unterricht zu ersetzen. Er sagt darüber: „Das erste Licht dazu gab mir im Informiren eine Leiter; denn wenn man Buben auf einen Baum hinaufschaltet, so ist es ihnen und dem Schaltenden eine Beschwerlichkeit; wenn man ihnen aber eine Leiter an den Baum stellt, so können sie selbst hinaufsteigen, und zwar einer hinter dem andern; weswegen ich den Versuch machte, ob man nicht auch gleichsam eine solche Leiter im Informiren zuwege bringen könnte. In dieser Absicht machte ich eigene Aufsätze, in welchen meine Kostgänger arbeiten mußten, und zwar so, daß fast alles durchs Schreiben geht, wodurch sie den Fleiß und ein eigenes Geschäft lernen, auch des Nachdenkens gewohnen, indem meine Aufsätze vornehmlich auf ein successives Besinnen eingerichtet sind."

Fragen wir noch, auf welchem Weg Flattich zu seinen so einfachen und treffenden Ansichten gekommen sei, so giebt er uns in der Vorrede zu seinen „Anmerkungen über die Information" vom Jahr 1768 selbst die beste Auskunft. „Es ist mir, sagt er, in meiner Information immer beschwerlich gefallen, so vieles mit einer Ungewißheit und daraus entspringenden Unruhe zu thun, weswegen ich auch immer wünschte, mit mehrerer Gewißheit und Gemüthsruhe die Information und Zucht einrichten zu können. Nun sah ich bald, daß ich durch die bloße Vernunft hier ebensowenig ausrichten könne, als man durch die bloße Vernunft ohne zuvor gesammelte Erfahrungen einen Weinberg anlegen kann. Daher legte ich mich auf die Erfahrung, machte allerlei Versuche und Beobachtungen und suchte daraus Regeln zu machen. Bei diesen gemachten Regeln habe ich in der Praxis wargenommen, daß ich bald davon, bald dazu thun, bald auch gar eine Regel ganz wegwerfen mußte. Ich gedachte daher, ob ich nicht aus dem göttlichen Wort mehr Licht auch in dem Informationswerk bekommen könnte, und gab deswegen bei der Beobachtung des göttlichen Worts auch Achtung, ob nicht auch darin solche Dinge vorkommen, die ich bei der Information gebrauchen könnte." Flattich ist biblischer Empiriker; die Erfahrung liefert ihm die Probleme für sein Nachdenken, an der Bibel rectificirt und bereichert er es. Hiedurch unterscheidet er sich aufs bestimmteste von den gleichzeitigen Pädagogen, welche ganz aus freier Hand operirten und die Praxis nach ihren theoretischen Vernunftprincipien modelten. Uebrigens war seine Individualität zu einem Systematiker von Haus aus nicht organisirt, sie war zu sehr aufs Naive und Naturelle angelegt. Er erfand sich seine Pädagogik eben für den Hausbrauch, woraus sich auch die aphoristische Form seiner Gedanken erklärt. Er war durch und durch Praktiker; weswegen auch der Gedanke, ein literarischer Pädagog zu werden, ihm wahrscheinlich nie in den Sinn kam, er ließ nie etwas drucken. Es fehlte ihm dazu an jener Art von Begeisterung, welche die junge pädagogische Wissenschaft der damaligen Periode kennzeichnete, daß er nämlich in seinen Ansichten und in seiner Methode das Heil der Welt entdeckt zu haben geglaubt hätte. Die Bibel hatte ja das schon lange vor ihm entdeckt. — Literatur: Dr. G. H. Schubert: „Altes und Neues" (I. u. II. 1824). Dr. Barth: „Süddeutsche Originalien" (III. Heft 1832). Im Süddeutschen Schulboten (von 1838 an) die Artikel „Pädagogische Blicke." C. F. Ledderhose: „Leben und Schriften

des M. J. Fr. Flattich," 4. Aufl. 1859. Weitbrecht, Fl.'s Beiträge. Stuttgart Programm des Gymnasiums 1873.

Flegeljahre, s. Entwicklungsperiode.

Fleiß. Man betrachtet den Fleiß der Schüler in der Regel als ein Mittel um zu lernen, und in der That ist keine Art der Bildung auf einem anderen Wege zu erlangen, als durch Fleiß. Aber der Fleiß kann gewißermaßen sogar als der Zweck der Schule angesehen werden. Wir sprechen noch viel zu gering von ihm, wenn wir nur von seiner praktischen Brauchbarkeit im Leben reden; er hat in sich selbst einen hohen Werth, und ist namentlich auf der Schule die eigentliche Cardinaltugend und die Quelle von vielen Tugenden. Rosenkranz in seiner Pädagogik als System (Königsberg 1848) erklärt den Fleiß als die lebendige, umsichtige, ausdauernde Thätigkeit des Zöglings in den Acten des Lernens; und in der That sind in dieser Begriffsbestimmung so ziemlich alle Momente zusammengefaßt, die den Fleiß charakterisiren. Was zuerst die Lebendigkeit der Thätigkeit betrifft, so besteht sie darin, daß der Schüler in dem Gegenstande der Thätigkeit lebt und webt, also mit ganzer Seele darin aufgeht. Damit hängt weiter auch die Ausdauer zusammen. Der Fleiß ist eine fortgesetzte, unabläßige, unverdrossene, namentlich auch keine Schwierigkeit scheuende Thätigkeit. Wenn endlich die Umsicht als ein Moment des Fleißes aufgenommen wird, so hat das den Sinn, daß der echte Fleiß auf die Totalität des menschlichen Wesens die gebührende Rücksicht nimmt, weil die menschliche Seele, um sich naturgemäß zu entwickeln, durch eine gewiße Fülle von Gegenständen angeregt werden muß. Die Umsicht erfordert also, daß ich über dem einen Gegenstande den andern nicht vergesse. Auch die Erholung kann mit zu dieser Umsicht des Fleißes gerechnet werden. Denn immer besteht die Erholung darin, daß ich mich einer Thätigkeit hingebe, die wesentlich anderer Art ist, als diejenige, die den größten Theil meines Lebens in Beschlag nimmt (vgl. d. Art. Erholung).

Warum ist nun der Fleiß in diesem Sinne die Cardinaltugend des Schülers? Ein geordneter Fleiß bewahrt auf positive Weise vor unsittlichen Dingen und ist in sich selbst schon die lebendige Sittlichkeit. Denn tugendhaft ist der Mensch, wenn er sich aus freier Entschließung zum Träger allgemeiner Zwecke macht; das geschieht aber in dem wahren Fleiße; der Fleißige wird seine Subjectivität los, verzehrt sich in allgemeinen Ideen und Zwecken und erfüllt dadurch seine Seele mit einem substantiellen Gehalte. Die Sittlichkeit einer Schule hängt vornehmlich davon ab, daß die Schüler fleißig sind, und das Hauptmittel der Disciplin ist daher auch die Förderung des Fleißes. Alle Strenge der Aufsicht über die Schüler und alle noch so harte Bestrafung vorkommender Vergehen können wenig dazu beitragen, die Disciplin einer Schule aufrecht zu erhalten; herrscht in einer Anstalt kein Fleiß, verfolgen die Schüler andere Zwecke, als diejenigen, die die Aufgabe der Schule mit sich bringt, so versinken sie sittlich trotz aller äußeren Aufsicht; ja eine strenge Aufsicht, die nichts weiter ist, als Aufsicht, kann den Schüler nur noch lasterhafter machen, als er ohnehin schon ist, indem sie sein natürliches Freiheitsgefühl herausforbert, den Aufseher zu überlisten und das Laster mit Heuchelei und Raffinirtheit zu umkleiden.

Wenn nun also der Fleiß der Hauptträger ist von der sittlichen Haltung einer Schule, so fragt es sich um so mehr, durch was für Mittel der Fleiß hervorgebracht und gefördert werden kann. Beneke führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre (Band I. S. 378) folgende Motive des Fleißes der Schüler an: Liebe zur Sache, Liebe zum Erzieher, Furcht, Ehrgeiz, Eigennutz oder endlich auch eine Verbindung von mehreren dieser Motive oder aller. Die Liebe zur Sache ist von allen jenen Motiven das innerlichste, das reinste und nachhaltigste. Eine aus dem lebendigen Interesse an der Sache entspringende Arbeit ist erst eine vollkommen sittliche Arbeit, weil der Mensch sie auch in dem Falle mit Freuden verrichten würde, wenn sie auch nicht äußerlich geforbert würde und wenn auch kein äußerlicher Lohn damit verbunden wäre. Daher muß auch der letzte Zweck und die Probe eines guten Unterrichts stets darein gesetzt werden, daß der Lehrer in dem Schüler ein lebendiges Interesse für die Sache zu erwecken weiß. Andererseits ladet ein Lehrer, dessen Lehrweise so mangelhaft ist, daß er für sein Lehrobject das Interesse der Schüler nicht zu wecken weiß, eine doppelte Schuld auf sich, eine intellectuelle und eine sittliche.

Die intellectuelle Schuld besteht darin, daß die Schuler nichts lernen; die sittliche Schuld aber darin, daß die Schüler in der Stunde sich zerstreuen und daß sie vollends zu Hause erst recht ihrer Subjectivität den Zügel schießen lassen.

Doch ist nicht zu leugnen, daß nicht bei allen Schülern der Fleiß durch das Interesse der Sache rege gemacht werden kann. Es dauert auch bei guten Schülern immer eine gewiße Zeit, ehe sie so weit mit den Gegenständen bekannt werden, daß sie sich dafür interessiren können. In allen solchen Fällen muß die Schule durch andere Motive den Fleiß hervorzubringen suchen. Von den anderen obengenannten Motiven ist noch das edelste die Pietät des Schülers gegen den Lehrer, d. h. Furcht vor demselben und Liebe zu ihm. Es liegt schon etwas recht heilsames in einer solchen Furcht, die den Schüler, wenn er den Lehrer unzufrieden oder erzürnt sieht, mit einer Art Schauern oder Erzittern erfüllt und ihn es nicht wagen läßt, etwas nicht zu thun, was er befohlen hat. Dies Motiv der Pietät steht dem sittlichen Ideal noch näher, wenn sich die Furcht vor dem Lehrer in Ehrfurcht und in Liebe verwandelt und wenn der Schüler infolge dessen alles thut, was der Lehrer nur irgend von ihm verlangt, weil er es nicht ertragen kann, daß er nicht die Zufriedenheit des Lehrers hat, und weil es ihm Freude macht, die Anerkennung des Lehrers oder auch der Eltern zu besitzen. Die höchste Form der Pietät ist die Religiosität, und der christliche Erzieher wird es sich daher zum Ziele setzen, die Furcht und Liebe Gottes auch als Motiv für den Fleiß des Zöglings wach zu rufen; allein die Frömmigkeit ist die reifste und darum späteste Frucht in der menschlichen Entwicklung; sie bleibt gern — die zukünftige Frucht weissagend — als Knospe in der Pietät gegen die Erzieher verschlossen.

Ein viel tiefer stehendes Motiv des Fleißes, als die Pietät im weitesten Sinne des Worts, ist das Ehrgefühl. Es unterliegt keinem Zweifel: durch Lob und Tadel, durch Auszeichnung und Beschämung läßt sich bei der Jugend vieles durchsetzen, was man auf anderen Wegen schwerlich erreichen würde. Es ist auch bekannt, daß die öffentlichen Schulen deshalb eine größere Thätigkeit anfachen, als der Privatunterricht, weil die Gemeinschaft so vieler, die nach demselben Ziele streben, das Verlangen in den Einzelnen erweckt, sich unter ihres Gleichen hervorzuthun. Aber ebensowenig wird zu bezweifeln sein, daß dieses Motiv der Ehre, wenn es vorwiegend geltend gemacht wird, etwas bedenkliches hat und zuletzt eine Gesinnung begründet, die dem sittlichen Geiste des Schülers Schaden bringt. Denn die wahre Sittlichkeit besteht gerade darin, daß der Einzelne sich selbst entäußert und zum Träger des Ewigen und Unendlichen macht, während er in dem einseitig und ausschließlich geltend gemachten Ehrgefühl gerade die Geltung seiner Subjectivität zum Absoluten macht. Die Schulen mögen daher immerhin das Ehrgefühl als einen Hebel der Thätigkeit benutzen; aber sie sollen dabei auch unabläßig bestrebt sein, das Ehrgefühl des Schülers in das Pflichtgefühl zu verklären (vgl. d. Art. Ehrgefühl).

Fassen wir die wirklich sittlichen Motive zusammen, die eine Schule hat, um den Fleiß der Schüler zu beleben, so concentriren sie sich zuletzt alle in der Tüchtigkeit des Lehrers. Der Lehrer ist die Schule.

Formale Bildung, s. Bildung.

Formalismus, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

Formenlehre, geometrische, s. Geometrie.

Fortbildung (des Volksschullehrers). a) Nothwendigkeit der Fortbildung. So nöthig ein fester Kern beschränkten Wissens dem Volksschullehrer ist, so kläglich ist die Erscheinung eines Schulmeisters, der um seinen geistigen Horizont eine chinesische Mauer zieht. In diesem engen Kreise unter seinen unmündigen Schülern das tägliche Orakel, kann er bornirter Selbstüberschätzung, pedantischer Wichtigthuerei kaum entgehen, wenn er sein Wissen nicht durch reges Weiterstudium fortwährend erfrischt, durchgeistigt, berichtigt und erweitert. Dazu kommt, daß der Lehrer durch seine Vorbildung in mancher Beziehung ein keineswegs abgeschlossenes Wissen empfangen konnte; er empfieng es eben auf Hoffnung, mit der bestimmten Hinweisung auf Weiterbildung. — Der junge Schullehrer ist in seiner Bildungsanstalt mit einer bestimmten Methode in den verschiedenen Elementarschulfächern ausgerüstet worden; er kennt sie bis ins Einzelne und hat auch einige Uebung darin. Aber eine Maschine

leiert sich aus; so ist es auch mit jeder Methode, wenn sie mechanisch gehandhabt wird, wenn man sie nicht fortwährendem Nachdenken unterwirft und die bessernde, erneuende Hand anlegt. Jede Methode empfängt ihre individuelle Ausprägung und Anwendung; es ist die geistige Persönlichkeit, die darin hindurchwirkt. Diese muß durch die Fortbildung gehoben werden, wenn die Methode davon verklärt werden soll. Andererseits erfährt die Methode beständig Einfluß durch die verschiedenen Schülerpersönlichkeiten; dazu gehört fortwährende Beobachtung der Schüler, des Erfolgs der Methode bei verschiedenen Schülern, und immer die Frage: Warum ist das so? — Und fassen wir erst das umfangreiche Gebiet der von dem Lehrer zu leitenden Schulerziehung ins Auge. Fortwährende individuelle Beobachtungen und Erfahrungen, einschlagende Schriften und vor allem ein immer tieferes Eindringen in Gottes Wort müßen da den Blick des Lehrers schärfen, das Urtheil läutern, das Verhalten regeln, den Erfolg sichern. — Die Stellung der meisten Volksschullehrer in der Gemeinde ist von der Art, daß praktische Einsicht in das Volksleben nothwendig wird, wenn der Lehrer seinen Unterricht nach Bedürfnis örtlich individualisiren und dadurch wahrhaft praktisch machen will. Das alles lernt man nicht ausreichend im Seminar; das muß man im Leben lernen. Auch des Lehrers kirchliche Stellung macht ein reges Streben nach Fortbildung nöthig. Denn er soll Rechenschaft geben können von dem Glauben, der in ihm ist; und hiezu gehört, daß er lebendiges Interesse für die tiefgreifenden kirchlichen Bewegungen seiner Zeit hat, um die Mächte des Lichtes und der Finsternis unterscheiden zu lernen. Und darin lernt man nie aus. Besondere Anforderungen erwachsen dem Lehrer noch aus seiner kirchlichen Amtsthätigkeit als Cantor und Organist. Hier wie in der Schule kann er der Gefahr eines bloßen Naturalisirens nur durch angestrengteste Fortbildung entgehen. — Der Volksschullehrer ist durch seine Lebensstellung vorherrschend in die sogenannten ungebildeten Stände gesetzt; aber auch von ihnen kann und soll er fortwährend lernen. Dabei muß er durch höhere Einsicht und weiteren Blick sich auszeichnen, daher das vielgestaltige Leben mit seinem unablässigen Fortschritt nicht bäurisch ignoriren, damit er zugleich jedem wahrhaft Gebildeten als ein zwar einfacher, doch wohlunterrichteter Mann erscheine. — Je einsamer die Stellung eines Volksschullehrers ist, je mehr Hindernisse für die Weiterbildung daraus und aus der Beschränktheit seiner Mittel ihm erwachsen, desto nothwendiger ist diese und desto näher liegend ist die Gefahr des Verbauerns und Versauerns. Die wahre Treue im Berufe macht die Fortbildung zu einer sich von selbst verstehenden Sache.

b) Das Wie? der Fortbildung. Hier ist zunächst die Einseitigkeit abzuweisen, als ob es nur auf wissenschaftliche Weiterbildung ankäme. Für einen strebsamen Volksschullehrer liegt die Gefahr nahe, daß er nach einem Wissen und Erkennen strebt, für welches ihm doch eigentlich die nothwendigen Grundlagen, meist auch Zeit und Kraft mangeln. Er überspannt seine Kräfte, entfremdet sich seiner einfachen Beschäftigung; am Herzen nagt ihm der Mismuth unbefriedigender Thätigkeit, ein quälendes Trachten nach einer höhern Stellung. Auf der andern Seite gereicht es dem Volksschullehrerstande ja zum Ruhme und wird für manche Verhältnisse ein Segen, wenn nicht allzuwenig seiner Glieder unter günstigen Umständen sich eine höhere Bildung erwerben, durch welche sie schwierigern und höhern Lehrerstellungen gewachsen werden. Dem Volksschullehrerstande als solchem können aber derartige Ziele für die Fortbildung natürlich nicht gesteckt werden. Die Richtung, in welcher die Fortbildung des Lehrers geschehen soll, ist eine zweifache. Einmal muß sie auf alles dasjenige gehen, was überhaupt zur menschlichen, allgemeinen Bildung gehört, wie sie einer Nation im ganzen zur Zeit zukommt. Zweitens muß sich die Fortbildung speciell auf den Lehr- und Erziehersberuf beziehen, so daß er, was in diesem Gebiete von Bedeutung ist, kennt, mit den Fortschritten der pädagogischen Wissenschaft und Kunst sich bekannt macht und sich über alles dahin einschlagende zu einem klaren, begründeten Urtheil befähigt. Die Mittel hierzu sind folgende:

1) Im allgemeinen schon bildet jeden Menschen die Welt, das Leben selber fort, indem er täglich und stündlich Erfahrungen macht. Um sie zu machen, bedarf es nur der rechten Aufmerksamkeit und des durch diese Aufmerksamkeit sich selbst übenden hellen Blickes, aber auch des Triebes, sofort alles so erkannte ins Leben umzusetzen.

2) Eigene Erfahrung aber muß sich ergänzen durch die fremde. Also **Umgang** mit tüchtigen Collegen, mit gebildeten Menschen überhaupt. Collegen sind doch immer in der Nähe, mit denen man verkehren kann, deren Schulen zu besuchen wohl oft sehr lehrreich sein könnte. Insbesondere aber ist es der Pfarrer, in dessen Amtskreis auch diese Aufgabe liegt, dem Schullehrer von dem, was er selbst von geistigem Gut in sich trägt, mitzutheilen; nicht freilich in aufdringlicher Weise, sondern so, daß der Lehrer gern sich bei ihm Raths erholt und guten Bescheid empfängt.

3) Organisirt und in größerem Maßstab ausgeführt ist dieser Austausch der Erfahrung und des Wissens durch Lehrerconferenzen. Sie sind in den meisten Ländern freiwillige Zusammenkünfte von Lehrern. Anderwärts sind die Conferenzen gesetzlich eingeführt (vgl. d. Art. Schulconferenzen).

4) Fortbildung ist nicht möglich ohne fortdauerndes Lesen. Um aber Ersprießliches lesen zu können, muß man Gelegenheit, zu Büchern zu kommen, und Auswahl haben, also auch die Mittel, um sie sich anzuschaffen. Soweit sollte daher jeder Lehrer aller Nahrungssorgen überhoben sein, um sich alljährlich doch auch einige Bücher, nicht bloß solche, die er unmittelbar in der Schule braucht, sondern Bücher von allgemeiner Art anschaffen zu können. Auch hiefür aber ist die Association äußerst vortheilhaft; die Schullehrer sollen eine Lesegesellschaft bilden, die gemeinsam auch theurere Werke leicht bestreiten kann. Auch die Orts-Schulbibliotheken sollen der Fortbildung der Lehrer dienen; nur ist dies alles vergeblich, wenn der Lehrer zwar alles schöne anschafft oder anschaffen läßt, aber nichts liest (vgl. d. Art. Lesegesellschaften).

5) Von vielen wird empfohlen, daß die Lehrer keinen Tag ohne Linie lassen, d. h. sich selbst fortwährend in Abfassung schriftlicher Arbeiten üben. Theils das Excerpiren aus gelesenen Büchern, theils die Ausarbeitung von Conferenzaufgaben wird immerhin einen Lehrer so beschäftigen können, daß er nie alles schriftlichen Arbeitens längere Zeit ledig ist. — In andern Dingen ist ebenfalls die fortwährende Uebung auch die beste Fortbildung. Zu Uebungen aller Gattungen können wiederum die Conferenzen den besten Impuls geben, indem mit ihnen Lehrproben, Proben im Clavier- und Orgelspiel u. s. w. verbunden werden.

6) Schriftliche Vorbereitung auf den Unterricht ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Keiner soll ohne Präparation auf jede einzelne Stunde vor die Schüler treten. Hauptzweck ist die klare, volle Durchdringung des Stoffes mit Anpassung der entsprechenden Form.

7) Ein treffliches Mittel der Fortbildung, das sich an den Unterricht anschließt, ist die sorgfältige Führung von Notizbüchern, in welchen der Lehrer sich seine beim Unterricht gemachten Erfahrungen kurz verzeichnet.

8) Nicht zu vergessen sind hier auch die Preisaufgaben, welche von den Schulbehörden ausgeschrieben werden und strebsame Lehrer zur Concurrenz veranlassen. Auch wer nicht so glücklich ist, der eine zu sein, der gekrönt wird, hat den großen Gewinn davon, einen umfassendern Gegenstand gründlicher durchgearbeitet zu haben.

9) Damit nach der Anstrengung im Seminar die jungen Lehrer nicht der in ihren Jahren leicht zur Gewohnheit werdenden Selbstvernachläßigung anheimfallen, erscheint die allgemein angeordnete Einrichtung abermaliger Prüfungen zweckmäßig; das ist zwar kein Mittel der Fortbildung, aber eine Nöthigung dazu. Sehr zu billigen ist, wenn sich Volksschullehrer zuweilen an einander anschließen, um bei einem Sachverständigen einen Cursus in Physik, Naturgeschichte, Mathematik, Zeichnen u. s. w. zu nehmen. Manche Regierungen geben hiezu besonderen Anlaß.

Fortbildungsschulen. Es ist allgemein anerkannt, daß ein mit dem vierzehnten Lebensjahr abschließender Schulunterricht nicht ausgiebig und nachhaltig genug wirke, um als Grundlage für jenes Maß der Bildung dienen zu können, welches auch in den gewöhnlichen bürgerlichen Lebensstellungen zum Bedürfnis geworden ist. Andererseits haben sich bis jetzt alle Versuche, an den für solche Lebensstellungen vorbereitenden Schulen die Verlängerung der Unterrichtszeit um ein oder gar ein paar Jahre über die Confirmation hinaus zur Regel zu machen, als unausführbar erwiesen, und in der That hat die solchen Versuchen sich entgegenstellende Anschauung, welche den Eintritt in praktische Lehre und Uebung nicht verspätet wissen will, ihre

Berechtigung. Es blieb demnach nur übrig, eine Fortsetzung des Schulunterrichts neben der praktischen Lehre hergehen zu lassen. Auf diese Weise sind die Fortbildungsschulen entstanden.

Die ältesten Fortbildungsschulen sind

I. die gewöhnlichen Sonntagsschulen (Feiertagsschulen, Wiederholungsschulen, Ergänzungsschulen ꝛc.), wie sie in den meisten deutschen Staaten gesetzlich, in einigen nach freier Entschließung der einzelnen Gemeinden bestehen; Schulen nämlich, welche die aus der Volksschule getretenen Knaben und Mädchen bis zum Alter von 16 oder 18 Jahren in den Elementarkenntnissen zu festigen und nach Möglichkeit zu fördern suchen, gewöhnlich aber nur eine Stunde des Sonntags auf den Unterricht verwenden können, weil daneben für die nämlichen Altersclassen auch sonntägliche Religionsstunden (Katechisationen) angeordnet sind. Während die Katechisationen dem Ortsgeistlichen zufallen, haben in den Sonntagsschulen die Lehrer der Volksschule zu unterrichten. Wo Sonntagsschulen gesetzlich eingeführt sind, ist auch der Besuch derselben gesetzlich vorgeschrieben. Die Lehrgegenstände der Sonntagsschule sollen keine anderen sein, als die der Volksschule. Dies ist geboten theils durch die beschränkte Unterrichtszeit, theils durch die Bildungsstufe der Lehrer, theils durch die Art der Schüler.

Man darf die Leistungsfähigkeit der Sonntagsschule nicht überschätzen, noch weniger aber sie misachten. Hier erhöht sich die Wirkung der Lehrstunde durch den Gegensatz zur Werktagsarbeit; diese stumpft keineswegs die Empfänglichkeit für den Unterricht ab, wie man hie und da meint, begünstigt vielmehr das ruhige Aufnehmen und das Behalten des einfachen Lehrstoffs. Dafür spricht die Erfahrung; dem Lehrer der Sonntagsschule wird das Anknüpfen an die vorhergegangene Unterrichtsstunde in der Regel leichter als einem Lehrer, zwischen dessen weit auseinander liegenden Lectionen sich anderweitiger Unterricht einschiebt. So erklärt sich, daß den Erfolg der Sonntagsschule selbst die Vertheilung der spärlich gemessenen Zeit auf mehrere Unterrichtsgegenstände nicht zerstört. Freilich wird der Lehrer besser thun, die verschiedenen Lehrfächer in angemessenen Zeitabschnitten einander ablösen zu lassen, als von Stunde zu Stunde damit zu wechseln oder gar die einzelne Stunde zu spalten.

Bald nachdem die Sonntagsschulen allgemeinere Verbreitung und gesicherten Bestand gewonnen hatten, fieng man an zu fühlen, daß in ihnen die männliche Jugend anders unterrichtet werden könne und solle als die weibliche. Da die in der Sonntagsschule fortlernenden Jünglinge außerhalb derselben bereits in einem bestimmten Berufe leben, lag der Gedanke nahe, die Schule habe auch ihrerseits auf diesen Beruf Rücksicht zu nehmen. Zur Verwirklichung dieses Gedankens war aber durchaus eine Vermehrung der Unterrichtsstunden und die Beiziehung noch anderer Lehrkräfte nöthig, und so entstanden

II. die gewerblichen Fortbildungsschulen. Sie beschränkten ihren Unterricht ursprünglich gleichfalls auf den Sonntag, und sind (unter dem Namen Sonntagsgewerbschule, sonntägliche Handwerkerschule ꝛc.) entweder an die Stelle der gewöhnlichen Sonntagsschulen, oder — was entschieden das Richtigere ist — neben dieselben getreten. Als ein Hauptfach der gewerblichen Fortbildungsschule wurde aller Orten und von Anfang an das Zeichnen erkannt; die ältesten Schulen dieser Art waren zuerst reine (sonntägliche) Zeichnungsschulen, welche dann nach und nach durch das Hinzutreten einiger andern Lehrfächer erweitert wurden. Solange man auf den Sonntag allein angewiesen bleibt, kann und darf jene Erweiterung, wenn sie den zeichnenden Schülern mit zu gute kommen soll, eine sehr enge Grenze nicht überschreiten, weil das Zeichnen eine Verkümmerung der Unterrichts- (Uebungs-) Zeit am allerwenigsten verträgt. Jede namhafte Erweiterung schließt entweder diejenigen Schüler, welche Vortheil aus ihr ziehen wollen, vom Zeichnen aus, oder nöthigt zur Mitverwendung von Werktagsstunden. Die gegenwärtig in Deutschland bestehenden gewerblichen Fortbildungsschulen sind theils noch solche mit bloß sonntäglichem Unterricht, theils benützen sie die am Sonntag verfügbare Zeit ganz oder beinahe ganz für das Zeichnen und lassen einige anderweitige Lehrstunden an Werktagen nebenhergehen, theils dehnen sie ihren Unterricht über die ganze Woche (an den Abenden) aus.

Wo die gesammte Unterrichtszeit nicht zu beschränkt ist, reiht sich an das Zeichnen überall das damit verwandte Modelliren. Von theoretischen Unterrichtsfächern tritt in erster Linie die elementare Mathematik auf (vor allem das Rechnen), in zweiter die Naturlehre; Anleitung zu schriftlichem Gebrauch der Muttersprache erscheint seltener und bleibt in der Regel bei Geschäftsaufsätzen stehen; sehr häufig wird auch Unterricht in Buchführung ertheilt.

Eine gewerbliche Fortbildungsschule kann keine festgeschlossene Anstalt sein, in welcher die Schüler von Stufe zu Stufe regelmäßig aufwärts rücken und auf jeder Stufe zu gleichzeitigem Besuch bestimmter Fächer verpflichtet werden; sie ist ein Aggregat von Unterrichtsgegenständen, aus denen der Eintretende frei, wenn auch vom Schulvorstand berathen, zu wählen hat. Eine zweckmäßige Stufenfolge im Lernen gestaltet sich dabei für diejenigen Schüler, welche mehrere Jahre hintereinander die Anstalt besuchen, von selbst. Die hier empfohlene Beseitigung eines Classenzwangs wird nur als eine natürliche Consequenz erscheinen, wenn die Benützung der Fortbildungsschule überhaupt eine freiwillige ist, wie es überall der Fall sein sollte. Von einer Nöthigung zum Besuch kann ohnehin nur bei Lehrlingen die Rede sein, nicht bei Gesellen oder Arbeitern. Werden sämmtliche Lehrlinge in die Fortbildungsschule commandirt, so hat diese nur zwei Möglichkeiten vor sich; entweder beschränkt sie sich in der Zeit und in den Lehrstoffen auf das bescheidenste Maß und läßt ebendadurch gerade die bildungsfähigsten Schüler fast leer ausgehen; oder sie läßt sich bei ihrer Organisation durch die Rücksicht auf die besseren Schüler leiten, und bleibt dann belastet mit dem Bleigewicht eines Schweifs, den sie weder fortschleppen noch abwerfen kann. Zudem wird durch eine übergroße Zahl von Schülern dem Lehrer die nähere Bekanntschaft mit diesen, die besondere Nachhülfe bei den einzelnen ꝛc. unmöglich gemacht, die Disciplin und die Controle der Versäumnisse erschwert. Die eigenthümlichen Schwierigkeiten, mit denen jede Fortbildungsschule auch bei freiwilligem Eintritt zu kämpfen hat, steigern sich bei gezwungener Einreihung ins unüberwindliche.

Von selbst versteht sich, daß die Freiwilligkeit des Besuchs sich nur auf den Eintritt beziehen kann und daß der Schüler mit dem Eintritt sich der Schulordnung vollständig unterwirft, namentlich die Verpflichtung zu regelmäßigem Besuche übernimmt. Ebenso wird kaum bemerkt zu werden brauchen, daß das gegen Eintrittszwang Gesagte nicht auch für die gewöhnliche Sonntagsschule gelten soll. Eben weil die gewerbliche Fortbildungsschule nicht für alle da sein kann, ist es höchst wünschenswerth, daß neben ihr die gewöhnliche Sonntagsschule bestehe, von deren Besuch dann ein noch schulpflichtiger Jüngling durch seinen Eintritt in die gewerbliche Fortbildungsschule dispensirt wird.

Ob an einer gewerblichen Fortbildungsschule Schulgeld bezahlt werden solle oder nicht, darüber ist man noch nicht überall einig. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird aber die für Ansetzung eines Schulgelds sich aussprechende Ansicht die Oberhand behalten. Die Erfahrung lehrt, daß häufig, und besonders in den untern oder mittlern Volksschichten, auf unentgeltlichen Unterricht weniger Werth gelegt wird als auf bezahlten, daß ein mit einigem Opfer zu erkaufender Unterricht in der Regel gewissenhafter benützt wird. Die Entrichtung eines Schulgelds liefert zugleich einen weiteren Beleg für die ernste Lernabsicht des Eintretenden. Das Schulgeld braucht nicht hoch zu sein, darf aber keinesfalls auf einen ganz unbedeutenden Betrag herabkommen; bei armen und würdigen Schülern kann Ermäßigung oder gänzliche Befreiung eintreten, obwohl man mit letzterer nicht zu freigebig sein sollte.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind so junge Institute, daß die meisten derselben sich noch im Stadium der Entwicklung befinden. Deshalb, und weil an den verschiedenen Orten ihres Bestehens vielfach Localverhältnisse zu berücksichtigen sind, weichen gewöhnlich (selbst in einem und demselben Staate) die einzelnen Schulen nach Umfang und Einrichtung von einander ab. Als reine Staatsanstalten werden die Fortbildungsschulen nirgends behandelt; ihr Unterhalt, soweit Schulgeld nicht besteht oder nicht zureicht, wird meist aus Gemeindemitteln, häufig unter Zuschuß eines Staatsbeitrags, bestritten.

In der Verschiedenheit der Ansprüche, welche die Schüler verschiedener Berufs-

classen an den nämlichen Unterrichtsgegenstand machen, liegt eine der Schwierigkeiten, denen die Fortbildungsschule begegnet, und von denen die erheblichsten hier zu erörtern sind.

Jene Ansprüche bereiten besonders deshalb Schwierigkeiten, weil sie bis zu einem gewißen Grade berechtigt sind. Allerdings kann die Fortbildungsschule dem Gewerbsbetrieb nur mittelbar nützen, indem sie dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten zuführt, sein Urtheil zu schärfen sucht und ihn durch die allgemein bildende Kraft eines anregenden Unterrichts an Selbständigkeit des Denkens zu gewöhnen trachtet. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Unterricht sich einer Bezugnahme auf das Gewerbsleben enthalten dürfe; vielmehr muß jede Gelegenheit ergriffen werden, an passender Stelle durch Beispiele zu zeigen, daß und wie die Verwerthung der mitgetheilten Kenntnisse und Fertigkeiten im Berufsleben geschehen könne. Doch werden die erwähnten Ansprüche durch eingestreute Beispiele noch nicht befriedigt. In der Regel tritt ein Schüler in Physik, Mechanik, darstellende Geometrie 2c. nicht deshalb ein, weil das Lehrfach als Wissenschaft für ihn Interesse hat, sondern weil er weiß, daß darin ein auf seine Berufsthätigkeit bezüglicher Abschnitt vorkommt; diesen Abschnitt wünscht er bevorzugt, alles andere rasch abgethan. Der Lehrer kann hier gar nichts weiter thun, als daß er das Reinwissenschaftliche auf das unerläßlichste Minimum reducirt, möglichst zwischen die Anwendungen vertheilt, bei den Anwendungen selbst aber das Interesse solcher Schüler, deren Beruf nicht näher davon berührt wird, zu wecken, die Schüler also über ihren einseitigen Standpunct zu heben sucht. Hinsichtlich des Zeichnens macht jede Fortbildungsschule die Erfahrung, daß Schüler die Erwerbung einer Sammlung copirter Musterzeichnungen, nach denen sofort gearbeitet werden könne, für den Zweck der Zeichnungsstunden halten. Dieser Glaube ist solchen Neulingen freilich leicht zu benehmen. Wenn aber auch sämmtlichen Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß sie zunächst Zeichnen überhaupt zu lernen haben, so sollte doch jeder hinreichend geübte von Zeit zu Zeit solchen Stoff zur Ausarbeitung erhalten, von welchem er die Möglichkeit unmittelbarer Verwendung für sein Gewerbe sieht. Beim gewerblichen oder Fach-Zeichnen (z. B. dem Maschinenzeichnen) macht sich dies von selbst; nicht so bei Freihandzeichnen oder den Anfängen des geometrischen Zeichnens.

Eine andere Schwierigkeit bildet die Ungleichheit der Vorkenntnisse, mit denen die Schüler aus den verschiedenen Anstalten heraus an die Fortbildungsschule kommen. Können Parallelabtheilungen gebildet werden, so lassen sich die besser vorgeschulten Schüler von den andern trennen; reicht die Frequenz der Schule oder der Umfang ihrer Mittel zu einer Theilung nicht hin, so ist eine bedeutende Gewandtheit und Kraftanstrengung des Lehrers nöthig, wenn er die weniger unterrichteten fördern und zugleich die vorgeschritteneren nicht auf bloße Wiederholung anweisen will. Ein gewißes Maß des Wissens als Bedingung der Aufnahme zu stellen und etwa durch eine Vorprüfung zu erheben, ist weder möglich noch räthlich; es kommt in der Fortbildungsschule weniger auf das bereits Gelernte als auf die Lust zum Lernen an, und gar oft erleben ihre Lehrer die reichlichsten Früchte an aufgeweckten Lehrlingen vom Lande, denen eine geringe oder übervölkerte Dorfschule sehr mangelhafte Kenntnisse mitgegeben hatte. Je ungleichartiger aber die Schüler des nämlichen Unterrichtsfaches sind, um so nöthiger wäre es, daß der Lehrer sich mit den einzelnen beschäftige, möglichst oft abfrage 2c. Ist die Zeit hiefür vorhanden, so bleibt immer noch eine Schwierigkeit: die Lehrlinge können sehr häufig nicht sprechen. Selbst solche, welche durch eine gute Volksschule an mündlichen Ausdruck ziemlich gewöhnt worden sind, zeigen sich unbeholfen in ihren Aeußerungen über den neuen Kreis von Begriffen und Gedanken. Ein Lehrer muß sehr geschickt zu fragen wissen, wenn er den gewünschten Wechselverkehr mit seinen Schülern ohne zu großen Zeitverlust aufrecht erhalten will.

Besonders im Nachtheil gegen Schulen anderer Art sind die Fortbildungsschulen hinsichtlich der Unterrichtszeit, sofern sie gerade die Stunden in Anspruch nehmen, welche nach vollbrachtem Tagewerk zur Erholung verwendet werden könnten. Den Gegensatz zwischen Schularbeit und Erholung darf man übrigens hier nicht sehr betonen; denn heutzutage bleibt dem Lehrling (im Winter wenigstens) spärliche

Gelegenheit zu angemessener abendlicher Erholung; in der That lehrt auch die Erfahrung, daß die geräumigen, durchwärmten und hellbeleuchteten Lehrzimmer der Abendschule eine äußere Anziehung auf die Lehrlinge üben, zuweilen sogar wie eine Zufluchtsstätte geachtet werden. Von größerer Bedeutung ist, daß die Schüler aus der Werkstätte körperlich ermüdet kommen. Beim Zeichnungs- und Modellirunterricht giebt sich erfahrungsmäßig eine einschläfernde Nachwirkung jener Ermüdung nicht zu erkennen; bei einem Unterrichtsfach, welches die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspannung hält (wie ein richtig betriebener, durch Frage und Antwort belebter mathematischer Unterricht), kaum; in merklicherem Grade bei solchen Fächern, gegen welche der Schüler sich vorwiegend receptiv verhält. Am Lehrer ist es, zu überwachen und anzuregen. Hat man aber nicht zu besorgen, daß die jungen Leute durch den Abendunterricht in nachtheiliger Weise überreizt werden? Die Erfahrungen, welche an Fortbildungsschulen mit freiwilligem Eintritt gemacht worden sind, verneinen die Frage; die Thätigkeit in der Schule ist von der in der Werkstätte so wesentlich verschieden, daß der Wechsel der Thätigkeit in vielen Fällen eher als eine Auffrischung denn als eine Ueberbürdung empfunden werden kann. Freilich wäre zu wünschen, daß der Werktagsunterricht, wenn auch nur zum Theil, auf frühere Stunden des Tages gelegt werden könnte. Versuche hiezu sind an verschiedenen Orten gemacht worden, gewöhnlich aber an dem Widerstand der Lehrmeister gescheitert, welche einen Eingriff in die Ordnung der Werkstätte nicht gestatten wollen. — Der Sonntagsunterricht der Fortbildungsschulen kommt in Conflict mit dem Kirchenbesuch und mit der Sonntagsfeier überhaupt. Die von manchen Seiten erhobene Forderung, der Sonntag solle von jedem Unterricht (religiösen ausgenommen) frei bleiben, ist bis jetzt ohne Erfolg geblieben; dagegen vermeiden die allermeisten Forbildungsschulen ein Zusammenfallen von Unterrichtsstunden mit der Zeit des kirchlichen Gottesdienstes. Will man den Nachmittag des Sonntags frei von Unterricht lassen (wie es, aus Rücksicht auf Lehrer und Schüler, meistens geschieht) und nicht in die Zeit des vormittäglichen Gottesdienstes eingreifen, so behält man 2, höchstens 3 Stunden übrig, und diese sind, wenn sie auch dem Zeichnen ausschließlich verbleiben, zu wenig für diesen auf fortgesetzte Uebung angewiesenen Unterricht. Darum ist es so sehr wünschenswerth, daß dem Zeichnen auch Werktagsabende eingeräumt werden.

Zur Handhabung der Disciplin haben die Fortbildungsschulen weniger Mittel als Lehranstalten anderer Art; Verweis durch den Lehrer, Verweis durch den Vorstand der Schule, Benachrichtigung des Vaters oder Meisters von der Verfehlung des Lehrlings, Androhung der Ausschließung und wirkliche Ausschließung (für den laufenden Cursus oder für immer) bilden die gewöhnliche Stufenfolge. An Schulen mit freiwilligem Eintritt sind übrigens die Erfahrungen hinsichtlich der Disciplin überraschend günstig, wenn nur die Lehrer den richtigen Takt haben. In der Controle der Versäumnisse muß die Schule (bei Lehrlingen) die Mitwirkung der Meister in Anspruch nehmen, indem sie von diesen schriftliche Entschuldigungszettel einholt.

Die Erfahrung hat manche Fragen in Fortbildungsschulangelegenheiten anders beantwortet als man ohne dieselbe vermuthen würde. So hatte sich die Besorgnis kundgegeben, der Geselle werde sich nicht neben den Lehrling auf die Schulbank setzen, und deshalb hat man an vielen Schulen ursprünglich besondere Gesellenabtheilungen einrichten zu müßen geglaubt, die Scheidung aber meist wieder aufgegeben, weil sie in die Gliederung der Schule zu große Verwicklung bringt und erhöhten Aufwand erfordert. Dabei zeigte sich dann, daß der Geselle, dem es mit seiner Weiterbildung Ernst ist, an dem Zusammensitzen mit geordneten und strebsamen Lehrlingen keinen Anstoß nimmt. Kann man da, wo die Ueberzahl der Theilnehmer an einem Lehrfach die Einführung eines Parallelunterrichts nöthig macht, die jüngsten der Lehrlinge von den Gesellen trennen, so wird man den letzteren diese Rücksicht gern gewähren; beim Zeichnen und Modelliren ist es leicht durchzuführen, bei andern Fächern nicht immer, da hier für die Einreihung in die Parallelabtheilungen die Vorkenntnisse der Schüler in erster Linie maßgebend bleiben müßen und die Gesellen häufig durch das Bewußtsein früherer Vernachläßigung in den Elementarkenntnissen zur Fortbildungsschule getrieben werden. Daß Gesellen sich durch die Nachbarschaft junger Lehrlinge nicht abschrecken lassen, ist für die Schule selbst von großem Werth; die Anwesenheit der

älteren Theilnehmer übt eine günstige, in gewißem Sinne hebende Wirkung auf die jüngeren, und jene pflegen es als Ehrenpunct zu nehmen, sich von diesen in den Fortschritten nicht überflügeln zu lassen. Die Betheiligung von Gesellen ist jedoch nur neben freiwilligem Eintritt der Lehrlinge in dem wünschenswerthen Grade zu finden, bei Zwangsschulen überall spärlich; den großen Haufen der Lehrlinge scheut der Geselle allerdings, und sollte er auch die Scheu überwinden, so harrt er nicht aus, weil er sich bei der Ueberfüllung der Schule wenig gefördert sieht.

Gefördert müßen sich überhaupt die Schüler, auch die Lehrlinge, finden, wenn der freiwillige Besuch ein nachhaltiger bleiben, der anbefohlene nicht auch von lernlustigen als ein unwillkommener Zwang angesehen werden soll. Die Frucht eines Unterrichts wird sich aber nur kümmerlich und langsam entwickeln, wo demselben gar zu wenig Raum gegeben ist. Sehr viele Fortbildungsschulen haben Lehrgegenstände mit nur einer Wochenstunde, was offenbar nicht genügen kann, es müßte sich denn bloß um Wiederholung früher erworbener Kenntnisse handeln. Weit besser, als ein Unterrichtsfach mit einer Stunde durchs ganze Jahr fortzuführen, wäre es schon, dasselbe während eines Halbjahrs mit 2 Stunden abzumachen; doch wird damit noch nicht ganz geholfen sein. Da Abendstunden im Sommer für Vorträge nicht passen, der Sonntag dem Zeichnen bleiben soll, die Fortbildungsschule mit ihrem anderweitigen Unterricht also vorzugsweise auf die Wintermonate angewiesen ist, sollten jedem bedeutenderen Lehrfach während eines Winterhalbjahrs wöchentlich mindestens 3 Stunden (2 Abende mit je 1½ Stunden) ausgesetzt sein. Daß hiedurch der Schüler behindert wird, vielerlei Unterricht im nämlichen Halbjahr zu nehmen, ist eher ein Vortheil als ein Uebel.

Die Hauptbedingung für das Gedeihen einer Schule bleibt immer die Befähigung der Lehrer. Die rechten Lehrer zu gewinnen, fällt aber der Fortbildungsschule schwer, wenn sie ihren theoretischen Unterricht nicht bloß auf Rechnen und Aufsatzlehre beschränkt. Elementargeometrie, darstellende Geometrie, Physik, Chemie müßen ganz anders gegeben werden als an einer wissenschaftlichen Lehranstalt, fordern jedoch wissenschaftlich gebildete Lehrer; denn populär zu unterrichten ist überhaupt eine seltene Kunst und noch nie von andern Lehrern völlig befriedigend geübt worden als von Männern der Wissenschaft. Die Aufnahme der genannten Lehrfächer in die Fortbildungsschule setzt mithin voraus, daß am Orte der Schule höhere Unterrichtsanstalten bestehen und daß Lehrer von diesen sich zu dem Opfer herbeilassen, Abends oder Sonntags Unterricht zu ertheilen. Auch für das Zeichnen ist es nicht ganz leicht, die geeigneten Lehrer zu finden. Für das Freihandzeichnen ist allgemeine künstlerische Bildung nöthig, aber nicht ausreichend; es muß genauere Kenntnis der gewerblichen Ornamentik hinzukommen, die man z. B. von einem Porträtmaler nicht ohne weiteres erwarten darf. Der Lehrer des Maschinenzeichnens soll mit dem Maschinenwesen hinreichend bekannt sein, damit das Lernen nicht auf ein bloßes Copiren von Vorlagen hinauskomme. Eine besonders schwierige Aufgabe hat der Lehrer des gewerblichen Zeichnens (Fachzeichnens), wenn er die Erwartungen älterer, verschiedenen Gewerben angehöriger Schüler (Gesellen) befriedigen will, da er solchen gegenüber nicht nur mancherlei Detailkenntnis besitzen muß, sondern auch ein Urtheil über den größern oder geringern praktischen Werth der benützten Vorlagen (welche, wie sie im Buch- und Kunsthandel vorkommen, keineswegs immer mustergültig sind) haben, endlich im Stande sein sollte, vorgeschrittene Schüler zu eigenen Entwürfen, wenigstens zur Herstellung der Details aus gegebenen Hauptrissen anzuleiten.

Die Behandlung der einzelnen Lehrfächer wird sich an jeder Schule nach den vorhandenen Schülern richten müßen. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß in keinem Fache nach der Vollständigkeit eines systematischen Schulcurses gestrebt werden darf; man hat sich auf eine den Verhältnissen angepaßte Auswahl zu beschränken; was aber ausgewählt wurde, soll nicht flüchtig abgemacht werden. In den Naturwissenschaften ist das Experiment der Theorie vorauszuschicken. Beim Rechnen ist Fertigkeit ein Hauptziel, über welchem jedoch nicht versäumt werden darf, die innern Gründe der Rechnungsregeln zu klarem Bewußtsein zu bringen. In der Elementargeometrie sollten die Schüler möglichst viel mit Aufgaben beschäftigt werden; die Lehrsätze darf man nicht ohne Beweis hinstellen; nur hat man sich an einer Fort-

bildungsschule ganz besonders vor jener abschreckenden, verdunkelnden Breite der Beweise zu hüten, welche früher häufig für Gründlichkeit galt und so viel zur Erzeugung des Aberglaubens beigetragen hat, das Verständnis der Mathematik fordere ein specifisches Talent. Glaubt man auf Beweise sich gar nicht einlassen zu dürfen, so muß man den geometrischen Unterricht als besonderes Lehrfach ganz fallen lassen; was an praktisch verwendbaren Sätzen und Constructionen dem Schüler beigebracht werden soll, ist dann in das geometrische Zeichnen aufzunehmen, oder auch, soweit es sich um Ausmessung von Flächen und Körpern handelt, dem Rechenunterricht einzuflechten, indem man dort Inhaltsberechnungen auf Grund der mitgetheilten Regeln ausführen läßt. Die Elemente der Stereometrie sind entweder an den Unterricht über die Geometrie der Ebene unmittelbar anzuschließen oder mit der darstellenden Geometrie zu verweben. Die darstellende Geometrie wird am besten mit dem Körper beginnen, nach Erledigung des Wesentlichsten über gerade Linien und Polygone möglichst bald zu den Körpern zurückkehren und besonders bei den Schnitten derselben, Aufwickelungen von Oberflächen 2c. verweilen; Modelle sind für diesen Unterricht an der Fortbildungsschule nicht zu entbehren. — Ueber das Fach des Zeichnens s. den Art. Zeichnen. Jede gewerbliche Fortbildungsschule hat darin ihr Hauptfach nicht bloß deshalb zu erblicken, weil das Zeichnen „die Sprache der Technik" ist, sondern auch noch, weil gerade in diesem Fache der Schulbesuch für keinen Schüler erfolglos bleiben kann, sobald nur der gute Wille nicht ganz und gar fehlt und der Besuch nicht zu früh wieder abgebrochen wird. Bei manchem anderen Fache muß die Fortbildungsschule darauf gefaßt sein, daß von dem gestreuten Samen ein gut Theil gar nicht oder nur spärlich aufgeht. Ist dies niederschlagend für eine ihres gewissenhaften Strebens sich bewußte Schule, so liegt andererseits ein erhebender Trost in der Erfahrung, daß die Früchte da, wo sie zu voller Reife kommen, als ein besonders intensiver Segen empfunden werden; keine andere Lehranstalt findet unter ihren guten Zöglingen so viel nachhaltige und anerkennende Dankbarkeit als die gewerbliche Fortbildungsschule. Auch bei einem schwachen Schüler ist redliche Anstrengung nie vergeblich; er hat sich an eine bildende Beschäftigung außerhalb des Kreises mechanischen Handarbeit gewöhnt und daraus einen bleibenden sittlichen Gewinn gezogen.

Die verbreitetete Meinung, das Fortbildungsschulwesen in Deutschland sei durch Beispiele des Auslands angeregt worden, ist nicht ganz richtig. Vielmehr ist die Idee solcher Schulen in den verschiedenen Ländern nahezu gleichzeitig (nämlich bald nach 1820) aufgetaucht. Dabei darf gegenseitige Unabhängigkeit mit Wahrscheinlichkeit angenommen werden; es liegt nahe, daß nach Abschluß einer kriegerischen Periode die Aufmerksamkeit sich überall auf die Künste des Friedens, auf Wiederbelebung des industriellen Lebens richtet. Die erste planmäßige Schule, welche unter den Begriff der gewerblichen Fortbildungsschule fällt, ist in Deutschland entstanden, nämlich 1823 zu Nürnberg; unter dem Namen „technische Schule" ertheilte dieselbe für Gewerbetreibende Unterricht in den verschiedenen Zweigen des Zeichnens am Sonntag Vormittags, in der Mathematik an zwei Wochenabenden. Nach ihrem Beispiele, doch unter Wegfall des Abendunterrichts, sind in Deutschland zunächst die schon erwähnten „Sonntagsgewerbeschulen" entstanden. Abendlicher Unterricht in größerem Umfang wurde zuerst in Württemberg eingeführt (seit 1853), dessen Fortbildungsschulwesen sich höher entwickelt hat als in den meisten andern deutschen Staaten. Unter den nichtdeutschen Ländern besitzt Belgien die besten Forbildungsschulen.

Größere Fortbildungsschulen (wenigstens in Württemberg) zerlegen sich in eine „gewerbliche" und eine „kaufmännische" Abtheilung, wenn nicht (wie z. B. in Stuttgart) die Zahl der nach Fortbildung verlangenden jungen Leute so groß ist, daß die Zerlegung zu einer vollständigen Trennung in zwei von einander unabhängige Anstalten fortschreiten mußte. In Folge einer solchen Trennung bilden sich

III. Kaufmännische Fortbildungsschulen. Eine Schule dieser Art unterscheidet sich von den bekannten, in verschiedenem Umfang an vielen Orten bestehenden Handelslehranstalten wesentlich darin, daß sie nicht, wie diese, dem Eintritt in eine Lehre vorausgeht oder sich nach vollendeter Lehrzeit, die Comptoirthätigkeit auf ein Jahr oder länger unterbrechend, einschiebt, sondern neben dieser Thätigkeit hergeht,

indem sie hauptsächlich Abendstunden benützt, vielleicht auch einige dem Comptoir abzubrechende Morgenstunden in Anspruch nimmt. Gewöhnliche Unterrichtsgegenstände sind: deutsche, französische und englische Sprache, deutsche Handelscorrespondenz, Rechnen, Schönschreiben, in oberen Cursen (für Gehülfen und ältere Lehrlinge) noch Handelsgeographie, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht, Correspondenz in französischer und in englischer Sprache, deutsche Stilübungen und italienische Sprache.

Die günstigen Erfolge der gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen haben Veranlassung gegeben, auch

IV. Landwirthschaftliche Fortbildungsschulen einzurichten; namentlich in Württemberg ist man seit ungefähr 1856 für Einführung solcher bemüht, und es konnte 1865 durch Minist.-Verfügung das landwirthschaftliche Fortbildungswesen förmlich organisirt werden. Eine Schule, welche jungen und älteren Landleuten in Winterabendstunden Belehrungen über die Bedingungen eines rationellen Wirthschaftsbetriebs gewähren soll, hat freilich eine viel schwierigere Aufgabe als eine gewerbliche Fortbildungsschule, theils wegen des Bildungsgrads und Standpuncts der Zuhörer, theils weil in den meisten Fällen die rechten Lehrer fehlen werden. In der Regel bleibt man auf den Schulmeister des Dorfs angewiesen, wenn nicht ein etwa am Orte lebender Oekonom von ausreichender Bildung sich zu Vorträgen herbeiläßt. Von solchen Fortbildungsschulen darf man nicht denselben Erfolg hoffen wie von eigentlichen Ackerbauschulen; aber schon ein mäßiger Erfolg ist zu beachten, da die Zahl solcher Bauernsöhne, welche eine wirkliche Ackerbauschule beziehen können, immer verhältnismäßig gering bleibt. In nicht unbefriedigender Weise blühen gegenwärtig in Württemberg die sogenannten obligatorischen Winterabendschulen, deren Besuch für die Theilnehmenden den der Sonntagsschule gleichfalls ganz oder theilweise ersetzt, und bei denen die eigentlichen Schulfächer (Naturkunde, Weltkunde, Rechnen, Geschäftsaufsätze) den Kern des Unterrichts, die stete Beziehung des Vorkommenden auf die Landwirthschaft aber oder auch eigene Lectionen über Bodenkunde, Pflanzenkunde, Thierkunde einen Nebengesichtspunkt bilden.

Endlich ist noch (um 1860) in Anregung gebracht worden, es sollten

V. Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, verschieden von den auch für Mädchen bestehenden gewöhnlichen Sonntagsschulen, versucht werden. Die Ausführung hat nicht lange auf sich warten lassen. Zuerst hatte eine solche Schule in Stuttgart Gestalt gewonnen, dann folgte man in andern württembergischen Städten nach. Gewöhnlich beschränkt sich der Unterricht auf Rechnen, geschäftliche Aufsätze, Buchführung und Schönschreiben. In Stuttgart, wo der Frauenunterricht später an die allgemeine Fortbildungsschule („städtische Fortbildungsschule") als besondere Abtheilung angeschlossen worden ist, besteht neben jenen Elementarfächern noch eine Reihe von Lehrgegenständen für besser vorgebildete Mädchen zu freier Wahl, nämlich Zeichnen (und Malen), Musterzeichnen (d. h. Zeichenunterricht mit besonderer Rücksichtnahme auf weibliche Handarbeiten), deutsche Stilübungen, deutsche Literatur, Naturlehre für den Haushalt, Gesundheitslehre, französische Sprache, englische Sprache, Geographie und Geschichte.

Fortschritt. Ein viel gebrauchtes Stichwort, über dessen Sinn und Werth der Pädagoge besonders veranlaßt ist, sich seine Ansicht zu bilden. Denn dasselbe spielt zwar auf allen Lebensgebieten in der neueren Zeit eine große Rolle, aber doch ganz besonders auf dem der Erziehung und des Unterrichts; ja man kann sagen, daß der Fortschritt im weitesten Sinne genommen mit dem pädagogischen Fortschritt in einen Zusammenhang gebracht worden ist, der zu mannigfachen Misverständnissen und Misgriffen geführt hat.

Von diesem Zusammenhang abgesehen versteht es sich ganz von selbst, daß für den Schulmann nichts wichtiger ist, als daß einerseits er selbst immer im Fortschreiten begriffen sei, in allem Guten, in Erkenntnis, Läuterung und Veredlung seiner selbst, in Erkenntnis dessen, was ihn in Erfüllung seines Berufes fördert u. s. f., und daß anderseits seine Schüler fortschreiten in all dem, wozu man sie in die Schule schickt, „was ehrbar ist und wohllautet", in Ausbildung ihres Geistes und Herzens, in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, und daß er in der Beobachtung solcher Fortschritte seinen schönsten Lohn findet. Aber in diesem Sinne pflegt man heutzutage von Fortschritt

nicht zu reden. Man meint einmal die Eroberungen in den verschiedenen Gebieten des menschlichen Wissens und der damit zusammenhängenden Herrschaft über die Natur und ihre Kräfte, und wer sollte sich der Fortschritte in diesem Sinne nicht freuen und dem Herrn danken, der solche Gaben dem Menschen verliehen hat? Man meint ferner die Bewegung im politischen und socialen Leben der Menschen, in den Einrichtungen und Gesetzen der Gesellschaft, wir Schulmänner insbesondere in den Einrichtungen und Gesetzen, welche das Schulwesen auf allen seinen Stufen betreffen, und daß auch von diesen Bewegungen viele nach vorwärts gehen, soll gewiß nicht verkannt werden. Nur ist bei Erwägung der Frage, ob etwas als Fortschritt oder als Rückschritt anzusehen sei, Vorsicht, Besonnenheit, Selbständigkeit des Urtheils um so dringender zu empfehlen, je häufiger diese Eigenschaften zu vermissen sind, je leichter es geschieht, daß der Einzelne sich durch das Urtheil anderer, oft durch das Geschrei der Menge mit fortreißen läßt. Es ist ja doch nicht selten vorgekommen, daß etwas als Fortschritt gepriesen und ungestüm verlangt wurde, was man später, vielleicht bald nachher als Rückschritt bezeichnete. Denken wir z. B. an die mancherlei methodischen Fündlein, die wie Eintagsfliegen aufkamen, kurze Zeit bewundert wurden und dann wieder verschwanden, um vielleicht in einer späteren Periode als nagelneu wieder aufzutauchen. Es kommt eben darauf an, wie der Zustand beschaffen ist, von dem man ausgeht, und wie das Ziel, nach dem man strebt. Wirkliche Mängel soll man ja früh zu verbessern bemüht sein; aber wenn die Mängel, gegen die man ankämpft, nur eingebildete wären, oder in der Natur der Dinge beruhend und mit der allgemeinen menschlichen Unvollkommenheit gegeben, das Erstrebte dagegen nur scheinbar besser? Freiheit und Gleichheit sind Forderungen des Fortschritts und, wenn man sie recht versteht, wohlbegründete; aber wollen wir in den Ruf darnach einstimmen, wenn die Männer der Commüne ihn erheben und sie mit ihren Mitteln verwirklichen wollen? Die höchsten Güter des Lebens, Friede der Seele, Liebe zu den Brüdern, Treue im Beruf — sind allen Menschen zugänglich, den Niedrigsten wie den Höchsten, und sie dem heranwachsenden Geschlechte zu sichern, dazu kann die christliche Schule in ihrem Theile beitragen, ob sie nun in engen Verhältnissen sich auf Mittheilung der einfachsten Elementarkenntnisse beschränken muß oder mit reichen Mitteln ausgestattet ihre Zöglinge in die Tiefen der Wissenschaft einführen darf. Aber der Mann, der in einer schlichten Dorfschule im Schweiße seines Angesichts den edlen Samen in manchmal harten Boden streut, ist darum nicht minder achtungswerth, als der Gelehrte, der auf der Hochschule die Ergebnisse seiner Forschungen den lauschenden Jünglingen vorträgt. Wäre es nun ein richtiger Fortschritt, wenn der Erstere den Anspruch erheben wollte, seine Schüler Höheres, z. B. fremde Sprachen, lehren zu dürfen? Und wäre dem gemeinen Wesen und der Zufriedenheit des Einzelnen damit gedient, wenn alle Lehrer akademische Studien zu machen hätten? Die Fortschritte in äußeren Dingen (Schulhäuser, Geräthschaften, Lehrmittel, Besoldungen 2c.) sind leicht festzustellen und keineswegs gering zu achten; unter sonst gleichen Bedingungen pflegen sie mit inneren Fortschritten Hand in Hand zu gehen; nur sind diese noch durch anderes bedingt als jene; im allgemeinen kann man sagen: die Erziehung steigt und fällt mit der Erhebung oder Erschlaffung des Volkslebens. Wer dem Fortschritt huldigt, soll die Bedingungen nicht vergessen, an welche derselbe in den äußeren Lebensverhältnissen gebunden ist, darf auch den Boden des geschichtlich Gegebenen nicht verlassen, wenn er nicht ins Bodenlose verfallen will. Unter unseren deutschen Fortschrittsmännern giebt es solche, welche alles über Bord werfen möchten, was unser Volk groß gemacht hat und zu seinen angestammten Gütern und Ehren gehört. Halten wir Lehrer hieran um so treuer fest, so werden wir in unserem bescheidenen Theil dazu beitragen, daß es mit unserem Volke vorwärts, nicht rückwärts geht.

Fragen der Kinder, s. Wißbegierde.

Fragen und Antworten. Wenn das auf das Erkennen gerichtete Denken des Einzelnen nicht aus eigenen Mitteln zu befriedigendem Abschluß geführt wird, so richtet sich das Verlangen an eine andere Person, daß es durch sie zum Ende geführt werde. Der Ausdruck dieses Verlangens ist die Frage.

Es werden aber auf dem Gebiete des Unterrichts Fragen erhoben, von denen man nicht sagen kann, daß sie noch im Erkenntnisinteresse dessen liegen, der sie stellt,

sondern vielmehr dessen, an den sie gerichtet sind. Es sind dies die **Unterrichtsfragen** und von diesen ist hier zu handeln.

Je einfacher und natürlicher das Verhältnis des einzelnen Schülers zu seinem Lehrer verblieben ist, desto öfter wird sich auch von Seiten des Schülers die nach Erkenntnis verlangende Frage selbstkräftig und vertrauend an den Lehrer wenden. Aber auf dem Gebiet der **Schule** ist die eigentliche Unterrichtsfrage die Prärogative des **Lehrenden** geworden und es ist bekannt, wie eine ganze Seite der unterrichtlichen Thätigkeit deswegen den Namen **erotematische** Lehrform erhalten hat.

Zwar ist in neuer Zeit, als man den Begriff des Unterrichts lediglich auf Mittheilung von fremden Gedanken beschränken wollte, die Meinung nicht ausgeblieben, die Frage gehöre überhaupt nicht zum Vollzuge des Unterrichts. Allein die Frage wird mit Bestimmtheit erforderlich sein, wenn es darauf ankommt 1) die Aufmerksamkeit der Schüler zu veranlassen und zu controliren; 2) das Fortschreiten der Erkenntnis zu leiten; 3) den Besitz der gewonnenen Erkenntnis zu sichern. — Es ist einleuchtend, wie durch die Frage die Aufmerksamkeit in Disciplin genommen wird. Auf diese Form der Einwirkung darf der **Schulunterricht** um so weniger verzichten, als mit ihrer Hülfe Mängeln, indem sie entstehen wollen, im unterrichtlichen Wege selbst sofort begegnet werden kann. Oder aber es gilt, das Fortschreiten im Erkennen zu leiten. Der Unterricht der Volksschule muß nicht bloß die Aufnahme, sondern auch die Assimilirung der durch ihn zugeführten Gedanken in den Schülern **selbst** bewirken helfen. Dieser unterrichtliche Assimilationsproceß verlegt sich in den zwischen Lehrer und Schüler stattfindenden Gedankenumsatz von Frage und Antwort. Wie weit indes die Frage das vorherrschende Fortbewegungsmittel des Unterrichts ist, hängt natürlich theilweise immer noch vom Gegenstande ab. Bei Fächern wie Religion und Geschichte können auch Momente eintreten, in denen die Schüler der Rede des Lehrers mit besonderer Andacht lauschen und eine Unterbrechung durch Fragen und Antworten die Aufnahme des Mitgetheilten wirklich stören würde. — Nach der verschiedenen Stellung, welche der Fragende durch seinen Gegenstand erhält, wird die unterrichtliche Tendenz der Frage sich bestimmen; entweder nämlich wird er zergliedern, oder er wird entwickeln. Historische und reale Gegenstände werden die Frage im Dienste der Zergliederung, die rationalen im Dienste der Entwicklung sehen. Schullehrer müßen es aus selbstrebenden Gründen versuchen, ein **gleichmäßiges** Fortschreiten an ihrer Schülergemeinschaft zu veranlassen und einzuhalten. Die Frage bietet sich dem Lehrer als das hauptsächlichste Mittel an, die Schwierigkeiten eines solchen gleichmäßigen Fortschreitens zu überwinden. Man hat freilich die Behauptung aufgestellt, dies sei nicht möglich. Und es mag sein, daß am Anfang der Betrachtung die Ausgangspuncte für die Einzelnen ziemlich weit aus einander liegen, aber dann hat der lehrende Frager eben darauf hinzuwirken, daß er das Auseinanderstrebende zu einem Interesse vereine, das allen gemeinsam ist. Hierbei macht sich die Kunst, die Fragen angemessen an die einzelnen Schüler zu vertheilen, in ihrer ganz besonderen Wichtigkeit bemerkbar. In jedem Falle des **didaktischen** Gebrauches der Frage ergebet sie im Interesse des Gefragten. Der richtigfragende Lehrer bringt deswegen allemal die Frage an den Schüler, die derselbe eigentlich selbst erhoben haben müßte. Ein ganz besonders guter Gebrauch von der Frage zur Erregung gemeinschaftlicher Selbstthätigkeit ist der, daß die Fragen des Lehrers darauf ausgehen, die in weiteren Betracht kommenden Hauptpuncte von den Schülern als Antworten zu gewinnen, welche sie selbst in Gestalt der Frage zu bringen haben. — Ein ordentlicher Schulunterricht kann aber endlich ohne **Verarbeitung**, Uebung oder Wiederholung des behandelten Gegenstandes nicht zu Stande kommen. Die Frage ist hier wieder ein unentbehrliches Werkzeug, durch das die Thätigkeit des Schülers veranlaßt und regulirt wird.

Die **Anforderungen**, welche an die Unterrichtsfrage zu stellen sind, sind in logischer Hinsicht die Deutlichkeit, in grammatikalischer die Richtigkeit, in didaktischer die Zweckmäßigkeit, die Sicherheit und die Beharrlichkeit. — Die Deutlichkeit, mit der das Erforderniß der Bestimmtheit verbunden ist, ist das erste wesentliche Bedürfnis, weil von Seiten des Gefragten dem Verlangen des Fragenden nicht entsprochen werden kann, wenn ihm nicht erkennbar ist, was von ihm verlangt wird. — Die Grammatik fordert die Richtigkeit der Frage. Nur das Richtige kann auch das Deutliche sein.

Darum haben sich die Lehrenden in der Kunst richtiger Fragebildung so ernstlich zu üben, wie die Fechter in der richtigen Ausführung ihrer Hiebe. Mit dem Wissen um das grammatische Erforderniß ist es dabei noch nicht gethan; wer richtig fragen lernen will, muß sich nicht bloß selbst mündlich und schriftlich in Zucht nehmen, sondern auch andere gute Frager beobachten. Wie leicht das gute Fragen an einem trefflichen Lehrer auch aussieht, so ist es doch so wenig leicht als das sichere Schießen. Die Verwendung der Frage zum Unterricht fordert zuerst von ihr Zweckmäßigkeit und Sicherheit und diese bildet sich einerseits aus ihrem Verhältnis zu der in Rede gestellten Sache. Zunächst nämlich wird die Zweckmäßigkeit sich in dem Anschluß erweisen, in welchen die Frage zu der ihr vorausgegangenen Antwort tritt. Noch wichtiger ist die zweckmäßige Einrichtung einer Reihe von Fragen, welche unter Warnehmung der empfangenen Antworten gleichwohl in Ordnung dem durch die Sache gegebenen Erkenntniszwecke zustrebt. Um solche Fragekunst zu erlangen, wird man wohlthun, gute Muster zu studiren, da sie sich von selbst nicht findet. — Die Zweckmäßigkeit der Frage schließt andererseits eine Beziehung derselben zu den Schülern, an welche sie gerichtet wird, in sich, d. h. zu ihrem Bildungsstande. Oftmals keine Antwort von seinen Schülern erhalten ist ein sicherer Beweis davon, daß die Fragen zu schwer gewesen sind. Sie können aber auch zu leicht sein, und in diesem Falle ist die Raschheit der erfolgenden Antworten nur scheinbar erfreulich. Diejenigen Fragen, welche die Antwort schon halb enthalten oder wenigstens andeuten, die sogenannten Suggestivfragen, sollten beim Lehrer ebenso verpönt sein, wie beim Verhörrichter, und dennoch scheint es noch Lehrer genug zu geben, welche sich sogar die allerschlimmste Form derselben, bei welcher sie die Antwort zur Hälfte oder bis auf ein Wort, ja eine Sylbe vorsprechen, nicht abgewöhnen können. — Es kommt nicht darauf an, daß so viele Fragen als möglich gestellt werden; es ist vielmehr nach Aufstellung der Frage dem Schüler eine angemessene Zeit zum Besinnen zu verstatten. — Wenn es darauf ankommt, mit der Unterweisung eine gewiße Feierlichkeit zu verbinden, kann es vielleicht zuläßig sein, daß man nach einer feststehenden Reihenfolge die Schüler fragt, sonst ist derartiges Fragen Zeichen unzweckmäßiger Behandlung eines Classenorganismus. — Ebenso kann es nur Ausnahme sein, Fragen an eine ganze Classe zu richten. — Der Aufgerufene tritt mittelst der an ihn gerichteten Frage in die Aufgabe ein, im Namen der Classe die Antwort auszusprechen. Um die Gesammtthätigkeit der Classe für jede Frage in Bereitschaft zu haben, empfiehlt sich bekanntlich, daß man den Namen des Aufzurufenden der Frage erst folgen läßt. Hiebei pflegen sich lebhafte Schüler wetteifernd zur Antwort zu drängen, je jünger sie sind, desto mehr. Der Lehrer wird nicht immer denjenigen aufforderen, dem es am schwersten zu werden scheint, die Antwort zurückzuhalten, sondern seine Weisheit und Liebe walten lassen. Das üblichste Zeichen der Bereitwilligkeit zu antworten ist die aufgehobene Hand. Mit der Entwicklungsperiode pflegt diese Bereitwilligkeit aufzuhören. Ist die Frage ein wohlüberlegter Act, so ist es erforderlich, daß man auf ihr beharre, d. h. nicht, wenn die erste Antwort sich nicht sofort zeigt, dieselbe fallen lasse.

Die Fragen, welche in der Absicht des Uebens, Wiederholens oder Prüfens gestellt werden, sind in formeller Hinsicht nicht verschieden von den eigentlichen didaktischen Fragen, sondern unterscheiden sich lediglich durch den Zweck. Man muß nicht examiniren, wo man zu lehren hat; aber man muß auch nicht durch die Frage lehren wollen, wo man durch sie üben, wiederholen oder prüfen will. Man soll übrigens beim Wiederholen und Prüfen keine Frage stellen, auf welche man nicht selbst die Antwort in richtigster Form in Bereitschaft hat. —

Die Antwort ist das Wort, durch das der Begriff oder Gedanke gebracht werden soll, welchen die Frage verlangte.

Es kann die Antwort ein einzelnes Wort oder ein einzelner Begriff sein: sie kann auch in der Ausführung eines ganzen Satzes oder einer Rede bestehen. Man hat die sogenannte Einsylbigkeit mancher Schulantworten oft mit Unrecht getadelt; denn auf einmal kann durch die Frage immer nur Ein Begriff oder Eine Entscheidung eingeholt werden. Man hat dadurch zu helfen gesucht, daß man den Schüler veranlaßt, in seine Antwort die Frage des Lehrers mitaufzunehmen. Dies ist in der

That ein geeignetes Mittel, um die Aufmerksamkeit zu controliren, die Sprechfähigkeit zu üben und die Schüler an die Auffassung und Wiederdarstellung eines vollen Gedankens zu gewöhnen. Auf den unteren Stufen ist diese Art des Fragens und Antwortens die allein wirksame und berechtigte. In geförderten Classen mag man jene strengere Schulform allgemach in Hintergrund treten lassen, hüte sich aber immer, in die Formlosigkeit, Nachläßigkeit oder Behaglichkeit einer geselligen Unterhaltung zu verfallen.

Wenn das in der Frage geäußerte Verlangen durch die Antwort sowohl der Form als dem Inhalte nach seine Befriedigung erhält, so ist die Antwort die richtige. Die richtige Antwort befriedigt den Fragenden; sie ist nach Sprüchw. 24, 26 ein lieblicher Kuß. Was er zu thun habe, wenn die richtige Antwort auf seine Frage erfolgt ist, pflegt gewöhnlich gefragt zu werden. Er hat den Erkenntnisgewinn, der durch die richtige Antwort gemacht worden, festzuhalten, unter Umständen durch schwächere wiederholen zu lassen und nach vorausgegangener gehöriger Sicherstellung weiter zu schreiten.

Aber es kommen nicht bloß richtige Antworten, es erfolgen bisweilen gar keine oder falsche. Beim Ausbleiben aller Antwort wird der Lehrer zu erwägen haben, ob die Ursache des Ausbleibens im Schüler gelegen habe oder in der gestellten Frage. Ist das Erstere der Fall, so werden auf erzieherische Weise die Hindernisse zu beseitigen sein, welche das Ausbleiben der Antwort veranlaßt haben. Ist aber das Letztere der Fall, so hüte er sich, vorschnell seine Frage zu ändern. Er stelle sie nochmals, wiederhole sie einigermaßen verdeutlicht oder schiebe er eine anbahnende Zwischenfrage ein und kehre, wenn diese genügend beantwortet ist, wieder zu der verlassenen Frage zurück. Erfolgt eine unrichtige Antwort, so ist die Aufmerksamkeit auf den Mangel zu richten, in welchem die Unrichtigkeit liegt. Ist die Antwort von grammatischer oder logischer Seite her mangelhaft, so wird ihre Verbesserung entweder durch den Schüler alsbald vollzogen, und das ist das Bessere, oder im besondern Falle bessert der Lehrer, und läßt die Antwort in der verbesserten Form wiederholen. Betrifft die Mangelhaftigkeit den Inhalt, so ist die Antwort entweder total falsch oder irgendwie nicht befriedigend. An total falschen Antworten ist nichts zu bessern; sie sind fremdartige Dinge, welche man als störend und aufhaltend auf sich beruhen lassen muß. Man muß sie als Lehrer dadurch zu vermeiden suchen, daß man seine Fragen so einrichtet, wie sie der Sache und der Geisteskraft des Schülers entsprechen; vornehmlich aber auf einmal nicht zu viel in der Antwort verlangen. Ist die Mangelhaftigkeit im Inhalt einer Antwort nur eine beziehungsweise, so hören wir etwa das Urtheil: „Du hast wohl recht, aber was du sagst, paßt hier nicht." Der Lehrer verschuldet derartige Antworten durch unbestimmte Fragen.

Sache der Meisterlichkeit am Unterrichtenden ist, wenn er die Antwort des Schülers richtig zu benutzen oder passend zu behandeln weiß. Wahre Liebe zu den Schülern lehrt hier das Rechte. Es kommt dabei alles darauf an, daß dem Schüler das Zutrauen, die Offenheit und der Antheil an der Sache erhalten werde.

Francke, August Hermann,*) wurde 1663 am 22. März n. St. in Lübeck geboren, wo sein Vater, Doctor beider Rechte, Syndikus war. Dieser hatte seinen Sohn früh für das Studium der Theologie bestimmt und sein Gemüth darauf gerichtet. Francke studirte in Erfurt, Kiel und Gotha mit großem Eifer und glänzendem Erfolg; gründlich war insbesondere die Kenntnis des Hebräischen, die er durch wiederholte genaue Lesung der hebräischen Bibel erlangte. 1685 wurde er in Leipzig Magister und begann Vorlesungen zu halten. 1687 erhielt er von seinem Oheim die

---

*) Literatur. A. H. Francken's Oeffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes. Halle 1702. — Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes .... entdeckt durch eine wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waisenhause zu Glaucha vor Halle .... von A. H. Francken. Halle 1709. — Epicedia oder Klag- und Trost-Carmina und andere dazu gehörige Schriften bei dem seeligen Ableben weiland A. H. Francken .... abgefasset und eingesendet (enthält wichtige Personalien). — August Hermann Francke, eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes von Dr. H. E. F. Guerike. Halle 1827.

Weisung, nach Lüneburg zu gehen, um sich in der Exegese der heiligen Schrift zu vervollkommnen. Der dortige Aufenthalt wurde für sein inneres Leben entscheidend. Denn obwohl er von frühester Jugend an einen lebendigen Zug zum Herrn gefühlt hatte, so ergriff ihn doch, als er älter wurde, die Begierde nach Wissen, Ehre und Reichthum. „Ich war," sagt er, „in den ersten 24 Jahren meines Lebens einem unfruchtbaren Baum ähnlich, der viel Blätter und nur faule Früchte trägt." Das sollte nun anders werden. Kaum in Lüneburg angekommen wurde er aufgefordert zu predigen. Er wählte zum Text Joh. 20, 31 und wollte von dem Unterschied des lebendigen und des eingebildeten Glaubens handeln. Bei dem Nachdenken hierüber wurde er inne, daß ihm der lebendige Glaube fehle und es entstand in ihm ein Ringen um Leben und Tod. Das tiefe Gefühl seines Elends trieb ihn zu heißen Gebeten zu dem Gott, den er „nicht kannte, nicht glaubte." Und siehe, als er eines Sonntags vor Schlafengehen auf seinen Knieen also zum Herrn rief: wurde plötzlich sein Sinn geändert, alle Zweifel schwanden, er wurde der Gnade und Liebe Gottes in Jesu Christo also versichert, daß er ihn nicht allein seinen Gott, sondern seinen Vater zu nennen wagte; er fühlte sich aus dem Tode zum Leben erweckt. Von diesem Augenblicke hatte er nur Eine Begierde, ja, wie er sagt, „einen wahren Hunger und Durst," dem Herrn Christo Seelen zuzuführen. Das ist der Schlüssel zu seinem ganzen nachfolgenden Leben und Wirken. Die Geschichte der nächsten Jahre, in welchen sofort die innige Verbindung Francke's mit Spener sich anknüpfte, ist die einer immer gesegneteren Wirksamkeit auf akademischem und pastoralem Boden und steigender Anfeindung, Verdächtigung und Verfolgung. Epochemachend wurde seine Berufung nach Halle, durch die ihm 1692 die Professur der orientalischen Sprachen an der damals entstehenden Universität nebst dem Pastorat zu Glaucha übertragen wurde. Hier sollte er für viele Tausende, ja für die gesammte evangelische Kirche zu einem unberechenbaren Segen werden. Die Unwissenheit, die er bei den zahlreichen armen Kindern seiner Pfarrgemeinde fand, trieb ihn zu verschiedenen Versuchen ihr abzuhelfen, und er faßte endlich, als er eines Tages um Ostern 1695 in einer Büchse, die er in seiner Wohnstube zur Aufnahme milder Gaben befestigt hatte, 7 Gulden fand, den Entschluß, eine Armenschule anzulegen. Noch an demselben Tage schritt er zur Ausführung, indem er einen Studenten bestellte, die armen Kinder täglich 2 Stunden zu unterrichten. Dies ist der geringe Anfang der mannigfaltigen und ausgedehnten Anstalten, die sich unter Francke's Leitung in so außerordentlicher Schnelligkeit entwickelten. Von größter Wichtigkeit war dabei seine Doppelstellung als Pfarrer und als Professor. Durch sie wurde es ihm möglich, die Befriedigung der verschiedenartigsten Bedürfnisse zu verknüpfen, und die mannigfaltigsten Zwecke auf die einfachste Weise zu erreichen. Es entstanden in rascher Reihenfolge das königliche Pädagogium, der freie Tisch für Studenten und in Verbindung mit diesem das Seminar für Lehrer, die Bürgerschule, das Waisenhaus, die lateinische Schule. 1698 wurde der Bau des großartigen Gebäudes begonnen, welches die Front der Francke'schen Stiftungen bildet. Daran schloß sich dann allmählich jener große Complex von Gebäuden und Anstalten, welcher die Gesammtheit dieser Stiftungen ausmacht und eher einer kleinen Stadt, als einer Erziehungsanstalt gleicht. Die Zahl der Kinder, welche darin unterrichtet und erzogen wurden, betrug 1698 über 400 mit 56 Lehrenden, und 1727 über 2300 mit 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen. Im Anschluß an diese Anstalten war eine Apotheke und eine Buchhandlung, beide von großer Geschäftsausdehnung, entstanden.

So großartig nun auch diese Anstalten waren, so behielt Francke daneben dennoch sein Pfarramt und seine Professur bei, und übte in beiden einen immer steigenden Einfluß aus. 1698 wurde er Professor der Theologie, 1715 Oberpfarrer an der Ulrichskirche. Und jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises gewährte er sein Recht. Er war ein Pädagog im größten Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat. Der Quell aber, woraus er die Kräfte zu seiner staunenswerthen Thätigkeit schöpfte, war sein starker heldenmüthiger Glaube. Hatte er eine Ueberzeugung aus dem göttlichen Worte gewonnen und sah er einen deutlichen Fingerzeig Gottes vor sich, so stand er nicht an, alles mögliche zu wagen, wie viel auch nach bloß vernünftiger Ueberlegung dagegen zu

sprechen schien. Er wollte in allen Dingen nichts anderes sein, als ein Werkzeug des Herrn: das ist das Geheimnis seiner unbegreiflichen Thätigkeit und seiner unzerstörbaren Ruhe, seines kühnen Muthes und seiner tiefen Demuth. Und so bekannte sich denn auch der Herr allewege zu dem, was er unternahm, und ließ ihm, je größer die Bedürfnisse wurden, desto reichlichere Gaben zufließen, oft auf wahrhaft wunderbare Weise, als thatsächliche Antwort auf das Rufen seines Knechts. Eine noch größere Förderung gab ihm der Herr dadurch, daß er ihm treffliche, in gleichem Geist wirkende Mitarbeiter zuführte. Vor allen andern sind hier zu nennen G. H. Neubauer, der erste Aufseher der Waisenkinder; J. A. Freilinghausen, der Gehülfe Francke's im Pfarramt und in der Schulleitung, später sein Schwiegersohn und Nachfolger; H. J. Elers, der Gründer und Leiter der Buchhandlung; Chr. F. Richter, der fromme Liederdichter und Arzt; endlich Hieron. Freyer, der Inspector des Königl. Pädagogiums und Verfasser vielgebrauchter Schulbücher. Solche innige Gemeinschaft des Wirkens für den großen Zweck machte es allein möglich, die unendlichen Schwierigkeiten der verschiedensten Art zu überwinden, welche so mannigfaltige und in solcher Schnelligkeit sich entwickelnde Anstalten mit sich bringen mußten.

Was Francke's pädagogische Thätigkeit betrifft, so ergeben sich die derselben zu Grunde liegenden Principien aus dem oben Gesagten fast von selbst. Erziehung und Unterricht sind ihm aufs engste verbunden. Das Ziel, welches er dabei verfolgt, ist vor allem das im Evangelium ausgesprochene Princip, daß die Kinder zu Christo geführt werden, auf daß sie durch ihn zum Vater kommen. „Der vornehmste Endzweck,“ sagt er, „in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffnen Christenthum mögen wohl angeführt werden.“

Unter den Mitteln, dieses Ziel zu erreichen, legt er vor allen andern das größte Gewicht auf die Person des Lehrers. „Es wird,“ sagt er, „die wahre Gottseligkeit der zarten Jugend am besten eingeflößet durch das gottselige Beispiel des Lehrers selbst.“ „Dies aber erfordert zum voraus und vor allen Dingen eine wahre Bekehrung zu Gott, als ohne welche keiner seinem Amte nur im geringsten ein Genüge leisten kann.“ — „Der Segen aber ist nicht von menschlicher Klugheit und Arbeit zu erwarten, sondern von dem unendlichen Erbarmen Gottes: weshalb einem Lehrer nichts nöthiger ist als das Gebet.“

Bei der Jugend selbst aber ist nach ihm am meisten daran gelegen, „daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde. Dazu dienet, außer dem Beispiel des Lehrers und der Eltern, daß ihnen der Anfang der christlichen Lehre gleichsam mit der Muttermilch eingeflößet werde, wie Timotheus die Schrift von Kindesbeinen gewußt hat. Sobald es nur immer möglich ist, ist die Lesung der heiligen Schrift vorzunehmen; — insonderheit muß man ihnen Christum aus der heiligen Schrift zeigen. — Darauf ist denn vornehmlich alle Vermahnung zu gründen, um ihnen insonderheit bei noch zarten Jahren die Tugenden der Liebe zur Wahrheit, des Gehorsams und des Fleißes einzupflanzen. — Bei alle diesem ist es höchst vonnöthen, daß man es suche den Kindern mit Lust und Liebe beizubringen, damit sie nicht aus Furcht den äußern Schein eines gottseligen Lebens annehmen. Auch überhäufe man sie nicht gar zu sehr. Der Lehrer muß sein wie ein verständiger Säemann, welcher nicht einen Samen über den andern streuet, und den untersten durch den obersten ersticket, sondern den, welchen er einmal gestreuet hat, aufgehen und Frucht bringen lässet.“ Auf diesen Grundsätzen ruhte die Erziehung und der Unterricht auf allen von Francke eingerichteten Anstalten. Eifriges tägliches Treiben der Schrift und des Katechismus, regelmäßiges Gebet bei allem, was in der Schule unternommen wird, regelmäßiger Besuch des Gottesdienstes an Sonn- und Wochentagen und Katechisationen darüber: das haben alle Schulen gemein. In den Volksschulen wird daneben getrieben Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang. In der Methode wird darauf gedrungen, alles den Schülern möglichst faßlich darzustellen, wo es angeht, die Anschauung zu Hülfe zu nehmen, sie stets auf alle Weise in Thätigkeit zu erhalten und zu üben, das Gelernte durch häufige und regelmäßige Wiederholungen (es waren dazu wöchentlich bestimmte Tage festgesetzt) zum vollen Eigenthum zu machen. Der

allgemeine Gesichtspunct aber, der bei allem Unterricht festgehalten wurde, war, „der Jugend zu zeigen, daß alles Wissen eitel sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und die Menschen zum Grunde habe." Denn „ein Quentchen lebendigen Glaubens sei höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse."

Um die Erziehung sicher zu leiten, ordnete Francke eine ununterbrochene Aufsicht an. Die Lehrer, welche dieselbe führten, wohnten und lebten mit den Knaben zusammen; sie sollten die unzertrennlichen Gefährten ihrer Zöglinge sein. Der Geist, in welchem die Disciplin gehandhabt werden sollte, war durchaus der Geist der evangelischen Liebe, der ja freilich den Ernst nicht ausschließt, sondern im Gegentheil recht eigentlich bedingt. Schon in den äußern Einrichtungen spricht sich dieser Sinn aus: bei allen für die Zwecke der Erziehung bestimmten Räumen wurde auf Geräumigkeit, Helligkeit und Freundlichkeit das größte Gewicht gelegt.

Da der Unterricht fast durchgängig von Studenten ertheilt wurde, und ein häufiger Wechsel der Lehrer unvermeidlich war, so wurden, um die nöthige Stetigkeit des Ganges möglichst zu erhalten, sehr sorgfältige und ins einzelne gehende Instructionen für alle Unterrichtszweige ausgearbeitet, ebenso für die Handhabung der Disciplin. Sie zeugen alle von großer praktischer Erfahrung und Einsicht. Eine jede Anstalt hatte einen oder mehrere Inspectoren, welche selbst keinen Unterricht ertheilten, aber die Aufgabe hatten, durch unausgesetzte tägliche Inspection aller Stunden und daran geknüpfte Belehrung und häufige Conferenzen die möglichst genaue Ausführung der Instructionen zu bewirken. Das oben schon erwähnte Seminar diente dazu, die jungen Leute durch mancherlei Anweisung und Unterricht dafür vorzubereiten. Zu allen diesen Maßregeln kamen sehr häufige Examina, welche theils privatim, theils öffentlich gehalten wurden. Der lebendige Mittelpunct des Ganzen aber war Francke; alle Fäden des weitläufigen Werkes liefen in seiner Hand zusammen. Alles darauf bezügliche wurde theils in häufigen, in den ersten Jahren täglich gehaltenen Conferenzen mit den Inspectoren berathen, theils schriftlich verhandelt. Die fortwährende Verbesserung der Einrichtungen und die Beseitigung der Mängel war stets sein Augenmerk. In unmittelbare Beziehung zu der Jugend trat er theils durch die von ihm gehaltenen öffentlichen Gottesdienste und Erbauungsstunden, theils durch seine Betheiligung an den Prüfungen, an welche sich eine Ansprache von seiner Seite, auch oft die Vertheilung von kleinen Gaben knüpfte.

Diese Erziehungsmittel werden jedem als durchaus entsprechend und von großer praktischer Weisheit dictirt erscheinen. Nur darüber möchten Zweifel aufsteigen, ob nicht die ascetische Richtung zu stark betont sei. Freilich dürfen wir bei der Beurtheilung dieser Frage den Maßstab nicht nehmen von der Jugend unserer Zeit, die in religiösen Dingen am wenigsten vertragen kann, was man damals noch wohl vertrug. Doch ist nicht zu leugnen, daß Francke sowohl in seinen Bedenklichkeiten, als auch in seinen Forderungen religiöser Beschäftigungen und Uebungen zu weit gieng, was sich aus dem Gegensatz gegen den zu seiner Zeit herrschenden Formalismus leicht erklärt. Auch sind die Wirkungen dieser Maßregeln, so lange Francke lebte, im allgemeinen höchst segensreich gewesen. Anders gestaltete sich die Sache allerdings, als nach seinem Tode sich jener krankhafte Pietismus ausbildete, der auf die äußere Gestalt der Frömmigkeit großes Gewicht legte, ohne ihre Kraft zu besitzen.

Francke's Wirksamkeit erfreute sich indessen einer immer steigenden Anerkennung. Aus allen Ständen, aus den verschiedensten Gegenden und Ländern, selbst von nicht deutschen, wurden ihm Knaben zugeschickt. Auch von Seiten seiner Landesfürsten, der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I., erfreute er sich einer immer wachsenden Achtung und Förderung, und namentlich trat der letztere in nahe Beziehungen zu ihm. Und noch erweiterte sich der schon so ausgedehnte Wirkungskreis Francke's um zwei neue Gebiete: es waren dies die 1705 ins Leben gerufene ostindische Missionsanstalt und die von dem Freiherrn von Canstein 1710 gegründete und mit Francke's Anstalten von Anfang an aufs engste verbundene Bibelanstalt.

Allen diesen Thätigkeiten konnte Francke, durch eine gute Constitution begünstigt, seine Kräfte unbehindert bis in sein 63. Jahr widmen. Infolge einer sehr heftigen Dysurie entschlief er den 8. Juni 1727.

Die Größe des Segens, den er für alle Zeiten hinterlassen hat, wer möchte sie zu ermessen wagen? Faßt man die Resultate seiner pädagogischen Wirksamkeit ins Auge, so sprechen die Zahlen der Schüler und Lehrer, sowie der Ruf der Tüchtigkeit der in seinen Anstalten ertheilten Bildung, den sie bald errangen, endlich ihr Bestehen bis auf den heutigen Tag deutlich genug. Sodann aber bildeten in der That diese Anstalten ein Seminarium, eine Propaganda, wie etwas ähnliches nirgends je existirt hat. Ein einziges Beispiel: Zinzendorf ist in Halle erzogen, die pädagogische Thätigkeit der Brüdergemeinde ruhte lange auf Halle'schen Principien! (Vgl. Herrnhutisches Erziehungswesen.) Es geht übrigens Francke's Einfluß noch viel weiter, als sich in den unmittelbaren Zusammenhängen nachweisen läßt. Der durch Spener angeregte neue Geist (vgl. Art. Spener) fand seinen vollsten Ausdruck in den Stiftungen Francke's. Er wurde der Vater des gesammten Waisen- und Armenschulwesens des evangelischen Deutschlands. Damit wurde aber überhaupt der Neugestaltung des Volksschulwesens ein mächtiger Anstoß gegeben. Wie weit gehen die von ihm gestifteten Schulen von den früheren Küsterschulen ab! In freier Weise streben sie die Elemente wahrhaft christlicher Bildung zu geben und die Kinder zu wahrhaften Christenmenschen zu erziehen. Freilich ist es ihm nicht in den Sinn gekommen, seine Gedanken als eine neue Theorie, die er etwa erfunden, zu verkündigen. Sie sind eben nichts anderes, als die in lebendiger Erkenntnis entwickelten und mit aller Energie ausgeführten Principien des Evangeliums. Und wenn allmählich die überhand nehmende falsche Aufklärung diese Gedanken als veraltet zurückdrängte und eine neue Weisheit an ihre Stelle setzte, so sind sie, nachdem diese sich mehr und mehr als hohl erwiesen, von neuem hervorgetreten und von immer mehreren anerkannt als ein köstliches Vermächtnis des theuern Mannes, das wieder beginnt zu wirken und neue Früchte zu tragen.

Auch die von ihm gegründeten Anstalten haben sich nach seinem Tode erhalten und bestehen noch heute in großer Blüte und reichem Segen fort. Aeußerlich gewannen sie in den nächsten Jahrzehnten darnach noch an Ausdehnung. Indessen der darin herrschende Geist verlor allmählich an Kraft und Lebendigkeit und infolge davon beginnt etwa seit 1770 eine Zeit auch des äußern Sinkens. Ein neuer Aufschwung knüpft sich an den Eintritt A. H. Niemeyer's, eines Urenkels Francke's, in das Directorium (vgl. den Artikel). Mit ihm begann für die Stiftungen Francke's eine neue Epoche, die Epoche ihrer durch die Hülfe des Staats gesicherten Existenz. Unter dem Einflusse des bei dem langen Frieden seit 1815 sichtlich wachsenden allgemeinen Wohlstandes sind die Schulen der Stiftungen von Jahr zu Jahr gewachsen. Jetzt bestehen in den Francke'schen Stiftungen 9 Schulen: das königliche Pädagogium, die lateinische Hauptschule, die Realschule, die Bürgerschule mit der Parallelschule, die höhere Töchterschule, die Bürgertöchterschule, die Freischulen für Knaben und für Mädchen; außerdem besteht die Waisenanstalt fort. So hat sich in vollem Maßstabe erfüllt, was Francke in lebendigem Glauben einst ausgesprochen: „Ja ich habe es in vorigen Jahren mit aller Freudigkeit gesagt und sage es noch jetzt mit gleicher Freudigkeit, daß der Herr sein Werk nicht verlassen noch versäumen wird. Des sollt ihr Zeugen sein, die ihr das Leben haben werdet, zum Preise und Lobe dessen, der unser Helfer ist, daß er, wenn er scheinet sein Werk zu verlassen, alsdann erst recht anhebet, solches zu verherrlichen und groß zu machen."

Französische Sprache s. am Schlusse des Bandes.

Freiheit des menschlichen Willens. Dieser Begriff ist für die Pädagogik von fundamentaler Wichtigkeit. Je nachdem nämlich die bestimmte Richtung, welche der Wille durch die Erziehung empfängt, nur das nothwendige Ergebnis des Zusammenwirkens der Erziehung und der durch sie erregten natürlichen Triebe und Anlagen ist oder aber der Wille die Richtung seiner Thätigkeit sich lediglich selbst giebt — Unterschied der deterministischen und der indeterministischen Ansicht von der Freiheit des menschlichen Willens — muß auch die Erziehung sowohl von Seiten des Erziehenden als des zu Erziehenden einen verschiedenen Charakter annehmen. Man könnte zwar sagen und hat auch gesagt: die Frage über die Freiheit des menschlichen

Willens sei eine rein theoretische und speculative. Allein dies ist so wenig der Fall, daß nicht nur erfahrungsgemäß z. B. der Determinist für die Praxis — auch die pädagogische Praxis — den Begriff der sittlichen Zurechnung abschwächt, sondern schon die Verschiedenheit der theoretischen Ansicht über das Wesen des menschlichen Willens doch großentheils von der individuellen geistigen Art und der persönlichen Stimmung und Anschauungsweise dessen, der sie aufstellt, abhängt; freilich ist es dabei ein großes Glück, daß die Thatsachen stärker sind als die Theorie und oft genug die Macht der Wahrheit in der Inconsequenz einer Theorie sich siegreich erweist.

Unter Freiheit als Eigenschaft des menschlichen Willens ist zunächst zu verstehen negativ die Abwesenheit von äußerem Zwang, positiv das Vermögen, gewiße ihm eigenthümliche Wirkungen aus der ihm inwohnenden Kraft hervorzubringen. Genauer bezeichnet ist aber dies nur Selbstthätigkeit oder Spontaneität, und wenn wir dem menschlichen Willen nur diese zuschreiben, so schreiten wir noch nicht über die Sphäre der Nothwendigkeit hinaus, denn die Wirkungen des Willens sind dann immer noch das nothwendige Product der Wechselwirkung von äußeren Erregungen und der dem Menschen angebornen Kräfte und Triebe. Mehr als diese Spontaneität will der Determinismus dem menschlichen Willen nicht zugestehen, nennt sie aber gleichwohl auch Freiheit, weil es eine bewußte, genauer selbstbewußte Selbstbestimmung sei, worin eben auch der Unterschied der Thätigkeitsweise des Menschen von der des Thieres bestehe. Dem gegenüber geht der Indeterminismus von der Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins aus, welches bei allem, was aus dem menschlichen Willen hervorgeht, eine durch nichts vorausgehendes schlechthin bedingte Entscheidung, eine Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten voraussetzt, mithin auch ein Andershandeln-Gekonnthaben, als in jedem einzelnen Falle wirklich gehandelt worden ist, aussagt. Ein besonderes Gewicht aber legt er auf die specielle Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins, daß diesem das Sittengesetz innerlich nur als ein Sollen, nicht als ein Müßen, als eine Forderung, nicht als ein Zwang sich darstellt und ebendarum der Mensch sich selbst und anderen die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung des Handelns als eigene That zuzurechnen und sie als eine solche sittlich zu beurtheilen gedrungen wird. Darauf vornehmlich gründet der Indeterminismus seinen Begriff von Freiheit als Wahlfreiheit oder allgemeiner als Selbstmacht des Willens.

Aber es ist nun um so wichtiger, diesen Begriff in seine richtigen Grenzen zu stellen, als der Determinismus den Indeterminismus damit zu widerlegen liebt, daß er ihn zur Carricatur macht. Diese Carricatur besteht darin, daß man diese Freiheit als reine Willkür hinstellt, als Vermögen des grundlosen Beliebens, welches mit seinem Thun jeder Regel, sowie jeder Consequenz spotte. Wenn die Freiheit nur eine solche Willkür wäre, dann könnte allerdings von einem Handeln im wahren Sinne des Wortes, von einem Zusammenhang und vernünftigen Ziele des Handelns nicht die Rede sein, dann wären eigentlich alle Handlungen im Werthe gleich, sofern sie alle das Bewußtsein freien Beliebens erzeugen könnten; ja es wären die größten Widersprüche im Handeln ebenso berechtigt, wie ein planmäßiges Handeln; eine solche Willkür wäre, wie Leibnitz sagt, des Vorrecht chimärisch zu sein. Aber so gewiß das ist, so wenig ist die deterministische Einrede zuzugeben, daß man nur die Wahl habe zwischen einem solchen Aequilibrismus und dem Determinismus. Dem Indeterminismus kann es nicht beifallen zu leugnen, daß die Freiheit des menschlichen Willens nur eine relative sein kann, daß sie ihre natürliche Schranke hat einmal an der individuellen Naturanlage des Einzelnen, weiter an der Natur und ihren allgemeinen Gesetzen, endlich an dem Walten der göttlichen Weltregierung. Sollte aber innerhalb dieser Schranken nicht gleichwohl eine freie Bewegung des Willens stattfinden können? Der Determinismus glaubt nicht einmal dies zugeben zu können und stellt dafür 1) logische, 2) psychologische, 3) ethische und 4) metaphysische Gründe ins Feld.

1) Schon das allgemeine Gesetz des zureichenden Grundes soll eine Wahlfreiheit ausschließen, sofern, wenn die Entscheidung nicht absolut grundlos sein soll, doch die Vorstellung eines bestimmten Objectes, das gewollt wird, vorausgehen und auf die Entscheidung des Willens als Motiv einwirken müße. Dem gegenüber behauptete der Indeterminismus vielfach, daß diese Vorstellungen die Entscheidungen des Willens zwar bedingen, aber nicht schlechthin bestimmen. Nach dem zureichenden Grunde ge-

fragt, der schließlich die Willensentscheidung herbeiführe, findet er denselben eben in der Selbstmacht des Willens.

2) Wenn der Wille nur der einfache Durchgangspunct für den Antrieb der Vorstellungen sein soll, so sage man: worin denn die Ichheit, der persönliche Wille des Menschen eigentlich besteht. Warum spricht man nicht ebenso von einer That des Thieres wie des Menschen, um so mehr als das Thun des Thieres auch durch Vorstellungen vermittelt ist? Antwortet man deterministischerseits: durch das begleitende Selbstbewußtsein unterscheide sich das Thun des Menschen von dem des Thieres, so ist damit der Unterschied nicht erschöpft. Warum sagt man vom Thiere nicht, daß es in etwas einwillige, und warum vom Menschen, daß er sich selbst überwinde? Kommen wir hier durch ohne die Annahme von etwas übergreifendem, schlechthinigem im Willen, welches von dem Complex aller Ursachen und Bestimmtheiten nicht ergriffen wird und werden kann, sondern sie ergreift und ihnen die Richtung erst giebt, in welcher sie wirken sollen?

3) Der Determinismus fürchtet, es werde auf diese Art alle Stetigkeit der sittlichen Entwicklung aufgehoben, insbesondere also auch alle Erziehung unmöglich gemacht, im Gegentheil sei nur unter der Voraussetzung einer absoluten Bestimmtheit alles menschlichen Thuns ein planmäßiges Verfahren der Erziehung, das auf einen Erfolg rechnen könne, denkbar. Diese Einwendung trifft nur den Begriff der Freiheit, der sie mit schrankenloser Willkür gleichsetzt. Wenn ferner der richtig gedachte Begriff der Freiheit keineswegs in sich schließt, daß der menschliche Wille sich ursprünglich ganz gleich zum Bösen wie zum Guten verhält; wenn vielmehr (vgl. den Art. Erbsünde) das Gute das ist, worauf das menschliche Wesen ursprünglich angelegt ist und worauf es innerlich und äußerlich hingewiesen und hingeleitet wird, so wird das allgemeine Gesetz, daß jede Kraft durch Uebung und Gewöhnung eine stetige Richtung erzeugt und sie bestärkt, um so gewißer auch in diesem Gebiete der sittlichen Entwicklung seine Bestätigung finden, und es wird schon nach dem Bisherigen die Furcht als grundlos erscheinen müßen, als ob unter Voraussetzung einer wahren Willensfreiheit jeder Zögling in jedem Augenblicke das mühsame Werk der Erziehung wieder zerstören und alle Grundsätze, die ihm eingepflanzt wurden, wieder auf die Seite werfen könnte. Auf der andern Seite folgt freilich aus der Annahme einer Willensfreiheit die allgemeine Möglichkeit einer solchen, die bisher eingehaltene stetige Richtung plötzlich abbrechenden Bewegung des Willens. Der Indeterminismus ist aber auch so weit entfernt, dies bestreiten zu wollen, daß ihm vielmehr gerade die unleugbare Thatsache einer solchen nicht nur partialen, sondern radicalen und totalen Aenderung, eines solchen unberechenbaren plötzlichen Umschlagens in das Gegentheil sowohl im Guten als im Bösen als ein Beweis der Willensfreiheit gilt. Ist so die Möglichkeit der Erziehung überhaupt keineswegs bedingt durch die deterministische Grundvoraussetzung, so wird vielmehr umgekehrt das Wesen und der Werth der Erziehung durch dieselbe gefährdet und verletzt. Soll die Erziehung nicht durch den freien Willen vermittelt sein, so wird sie zu einer die nothwendige Selbstentfaltung nur veranlassenden und äußerlich mitbestimmenden Einwirkung, und damit ist der Energie und der Würde des zu erziehenden Willens der Nerv abgeschnitten, nicht weniger aber auch die Würde und Energie des erziehenden Willens herabgedrückt. Wie oft stumpft sich der rechte Ernst und die rechte Kraft der Erziehung ab in der feigen Ergebung in die eingebildete Macht der gegebenen Verhältnisse, in das unwürdige Bekenntnis: dieser und jener sei nun einmal so und ebendarum nichts zu ändern. Oder ist es zufällig, daß bei Völkern moslemischen Glaubens der Fatalismus jede consequente und vernünftige Erziehung vereitelt? Aber es hat ja sogar nicht an Philosophen gefehlt, welche aus ihrem Determinismus die Unmöglichkeit der Erziehung, der Umänderung des jedem angebornen sittlichen Charakters durch erziehenden Einfluß folgerten, wie Schopenhauer! Wir müßen aber nun noch einen Schritt weiter gehen und sagen, daß der Determinismus den positiven Thatsachen des unmittelbaren, insbesondere des unmittelbaren sittlichen Bewußtseins nicht gerecht wird und werden kann. Das unmittelbare Bewußtsein setzt bei allem, was der menschliche Wille wirklich thut, voraus, daß er es auch nicht thun und daß er auch anders hätte handeln können.

Der Determinismus bestreitet nun freilich, daß dies eine Thatsache des unmittelbaren Bewußtseins sei, erklärt es vielmehr für ein nachfolgendes und zwar falsches Urtheil. Allein dies ist schon für sich betrachtet eine schwere Beeinträchtigung der Wahrheit des unmittelbaren Bewußtseins, und es wird noch viel schlimmer im Verhältnis zu den sittlichen Grundthatsachen. Der Mensch sieht sich unmittelbar gedrungen, sich das, was er thut, als die eigene That zuzurechnen, insbesondere aber sein Thun mit dem Sittengesetz zu vergleichen und die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung desselben mit dieser Norm als eine durch ihn selbst verursachte entweder zu billigen oder anzuklagen. Eine besondere Schwierigkeit in ethischer und pädagogischer Beziehung bietet dabei das Schuldbewußtsein und die hinzukommende Empfindung der Strafwürdigkeit dar. Dieses Schuldbewußtsein ist etwas, was den Menschen zunächst wider seinen Willen ergreift; nicht eigentlich er hat es, sondern es hat ihn, erfaßt und beherrscht ihn, aber er kann nun demselben innerlich Raum und Recht geben oder nicht. Im erstern Falle entsteht die Reue, mit welcher sich unmittelbar die Buße verbindet. Wie will nun der Determinismus diese Thatsachen des Schuldbewußtseins, der Reue, der Buße erklären, welche die Willensfreiheit unmittelbar vorauszusetzen scheinen? Der Mensch, sagt der Determinismus, muß vermöge einer innern Nöthigung sein Thun mit dem ihm einwohnenden Sittengesetze vergleichen und dasselbe als diesem angemessen oder nicht angemessen erkennen. Sodann aber setzt sich ihm unwillkürlich und infolge göttlicher Determination, da alle die Gefühle und Urtheile, welche das Handeln begleiten und ihm folgen, ebenso viele von Gott geordnete Triebfedern sind, durch welche der Mensch bewegt werden soll, das zu werden, was er der göttlichen Idee nach werden soll, das Urtheil über die Unangemessenheit einer Handlung zum Gesetze in das andere um: das hätte ich thun, das andere lassen sollen. Allein es fragt sich, ob diese Umsetzung eine wahre und berechtigte ist; ist sie wahr, so schließt sie in sich, daß man einer Forderung des Gesetzes hätte entsprechen oder nicht entsprechen können. Soll nun aber, wie der Determinismus will, das Thun oder Nichtthun nothwendig sein, so ist jene Umsetzung unwahr und beruht auf einer psychologischen Selbsttäuschung, und es ist daher begreiflich, daß der Determinismus jenen Satz zuletzt doch wieder zurücknehmen muß und behauptet, man dürfe nicht sagen: ich hätte anders handeln sollen, wohl aber: ich soll ein anderer werden; das erste Urtheil, soweit es auf Vergangenes gehe, sei ganz unpraktisch, das andere aber, das auf das Künftige geht, ganz und allein praktisch. Wie soll aber in einem solchen Falle noch ein Schuldbewußtsein und eine Reue im wahren Sinne des Wortes subjectiv möglich sein? Die Erfahrung zeigt, daß der Mensch das Schuldbewußtsein, welches ihn ergreift, zu entkräften strebt durch Berufung auf alle möglichen ihn nöthigenden Umstände und Verhältnisse, allermeist auf seine Individualität, vermöge welcher er einmal so sei und habe handeln müßen; auf der andern Seite greifen gerade die sittlich kräftigsten Naturen von allen möglichen Erklärungs- und Entschuldigungsgründen ihrer Sünde zurück auf die Freiheit, als auf das Vermögen eines Andershandeln-Gekonnthabens und heften daran den ganzen Schmerz ihres Schuldbewußtseins und ihrer Reue. „Dadurch, daß der Wille die ganze Unendlichkeit des Selbst in das hineinlegt, für was er sich entscheidet, dadurch hat die That ihre unermeßliche Schwere, nicht dadurch, daß sie als Geschehenes unabänderlich ist; die unabänderliche Vergangenheit dessen, was geschehen ist, geht vorüber, zieht mit dem großen Strome des Geschehens von dannen, aber die geschehene That bleibt eine ewig gegenwärtige, eben weil sie frei ist" (Weitzsäcker). Und das, was der Determinismus in seiner Befangenheit für das Unpraktische an dem Schuldbewußtsein und der Reue erklärt, ist vielmehr gerade das am meisten Praktische und Vorwärtstreibende; denn die schmerzliche Erkenntnis einer selbstverschuldeten Versäumnis ist der kräftigste Antrieb zur Besserung. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auch vom Erzieher der Hebel der Erziehung, welcher sich in diesen sittlichen Factoren, dem Schuldbewußtsein, der Reue, Buße darbietet, nimmermehr mit vollem Ernste und voller Kraft in Bewegung gesetzt werden kann, wenn er, von deterministischen Anschauungen ausgehend, das Wesen und die Wahrheit derselben nicht vollkommen zu erkennen im Stande ist. Zu diesen ethischen Schwierigkeiten des Determinismus, welche ebenso viele pädagogische sind, gesellt sich nun weiter unmittelbar der schwere Conflict, in welchen der Deter-

minismus mit dem religiösen und christlich-religiösen Glauben kommt. Darüber möge ein bewährter Forscher in diesem Gebiete, Jul. Müller, reden; er sagt: „eine dunkle dämonische Macht, welche Selbstsucht, Lüge, Haß selbst geordnet als einen nothwendigen, doch nie ganz verschwindenden Schatten des Guten, und welche dann doch dem Menschen dafür die Verantwortlichkeit in seinem Bewußtsein auflabet und so zu der Last der Sünde auch die innere Qual der Selbstzurechnung hinzufügt, mag auf polytheistischem und pantheistischem Standpuncte eine gewiße Begreiflichkeit haben, aber mit den Grundbegriffen des christlichen Theismus steht diese Vorstellung in unauflöslichem Widerspruch, indem sie nicht bloß die Wahrhaftigkeit und Heiligkeit Gottes verletzt und alles Vertrauen zu seiner Offenbarung untergräbt, sondern auch an die Stelle der Liebe Gottes despotische Grausamkeit setzt." Man hat nun freilich geglaubt, allen diesen Schwierigkeiten entgehen zu können durch die Unterscheidung der subjectiven, moralisch-religiösen und der objectiven, rein wissenschaftlichen Betrachtungsweise. Aehnlich wenigstens ist die Art, wie protestantische Theologen (Calvin und auch Luther früher) einen verborgenen und offenbaren Willen Gottes unterschieden haben. Daß mit einem solchen Dualismus einer doppelten Anschauungsweise nichts geholfen ist, leuchtet von selbst ein; er widerspräche der Heiligkeit und Wahrhaftigkeit Gottes.

4) Manche Philosophen stellen das Axiom einer unbedingten Nothwendigkeit alles Geschehens als eine Lebensfrage für die Möglichkeit der Philosophie selbst hin. Wenn die Philosophie die Einheit und den Zusammenhang alles Seienden zu erkennen und so ein geschlossenes System des Wissens zu bilden habe, so liege darin die Voraussetzung, daß das Seiende eine in sich vollkommen geschlossene Einheit, einen ununterbrochenen Zusammenhang darstelle. Allein zugegeben, daß das Wirkliche und Geschehene allerdings eine Einheit und einen Zusammenhang darstellt, in welchem Ursachen und Wirkungen in einander greifen: so folgt daraus noch keineswegs, daß diese Einheit und dieser Zusammenhang die einfache, gleichsam ungebrochene Erscheinung eines ewig Nothwendigen sei. Vielmehr wenn die Philosophie in ihrem System ein Abbild der Welt, wie sie wirklich ist, geben will, muß sie alle die psychologischen und ethischen Thatsachen, welche nur aus der Freiheit erklärbar sind, zugleich mit der fortlaufenden Verkettung alles Wirklichen anerkennen; und bei der Erkenntnis, daß Gott seine Allmacht in der Schöpfung, Erhaltung und Regierung freier Wesen, welche eben nur in ihrer Freiheit, in ihrer „derivirten Absolutheit" ein wahres vollkommenes Abbild des persönlichen selbstmächtigen Gottes sind, vermöge seiner Liebe und Heiligkeit beschränkt habe und fortan beschränke, verschwinden auch vollends diejenigen Zweifel, die aus dem Begriff des Absoluten als des schlechthin Wirkenden und alles Bestimmenden entstehen wollen.

Wir haben bis jetzt die Freiheit nur erst an sich als ursprüngliche und wesentliche Eigenschaft der menschlichen Natur ins Auge gefaßt und von dem sittlichen Zustand der letzteren, wie er geschichtlich geworden ist, und dem Verhältnis desselben zu der Freiheit abgesehen. Wenn die Freiheit das Vermögen des Willens ist, sich aus sich selbst zu bestimmen, so scheint der Mensch vermöge dieser Freiheit auch das Sittengesetz nach allen Seiten vollständig erfüllen zu können. Man nennt dies — die vollkommene Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit dem Sittengesetz — auch Freiheit im engern Sinn, die reale oder materiale Freiheit, im Unterschied von der bisher besprochenen formalen; man vergleiche Joh. 8, 32. 36. 2 Cor. 3, 17. Röm. 8, 21. Ob nun diese Verwirklichung der realen Freiheit durch die bloße Bethätigung der formalen möglich sei, das ist die Frage. So entschieden nun die pelagianische Pädagogik in jeder Gestalt damit übereinstimmt, so laut erheben Bibel und Erfahrung Protest dagegen, indem sie unwidersprechlich darauf hinweisen, daß der Mensch, wie er jetzt von Natur erscheint, unter der Uebermacht einer selbstischen Grundrichtung, und ebendamit im Banne der Unmacht des reinsittlichen Triebes steht und infolge davon zwar noch dieses und jenes einzelne und relative Gute vollbringen, aber nicht das wahrhaft Gute, das göttlich Gute in und durch sich selbst zur Herrschaft bringen kann. Wenn nun vermöge der Erbsünde der Wille material unfrei ist, wie verhält sich dann diese materiale Unfreiheit des Willens zu seiner formalen Freiheit? Auch dieses Verhältnis haben manche Deterministen schief aufgefaßt. Sie behaupten nämlich: daß der Mensch das einzelne Böse, das er gethan hat, auch hätte unterlassen können, sei eine pelagianische Meinung;

dasselbe sei ja nur die natürliche und nothwendige Folge des Gesammtzustandes. Die wahre christliche Reue gehe daher nur auf den Gesammtzustand und blicke von der Empfindung der Verkehrtheit des gegenwärtigen Zustandes auf den durch die Erlösung zu empfangenden hinüber. Diese Meinung beruht auf einer gewaltigen Verwirrung der Begriffe. Denn die einzelne böse That ist eben nicht die natürliche und nothwendige Folge des verkehrten Gesammtzustandes, ist nicht die metaphysisch, sondern ethisch nothwendige Folge desselben, so daß jede einzelne That noch irgendwie freie That des Willens ist. Wie könnte sonst der Sünder die einzelne That als solche bereuen, und wie könnte sonst ein großer Verbrecher an Stadien in seinem Leben ankommen, wo es auch für ihn noch eines wirklichen Entschlusses bedarf, um selbst diese Schranken noch zu überspringen! Freilich, je geschärfter des Menschen sittliche Erkenntnis wird, desto entschiedener wird er auch den Zusammenhang der einzelnen bösen That mit seinem verkehrten Gesammtzustand erkennen, ebenso gewiß aber auch einsehen lernen, daß er den verkehrten Gesammtzustand in sich aufzuheben vermag nicht durch die Kraft seiner formalen Freiheit, weil diese eben durch diesen Gesammtzustand gelähmt ist. Diese Unfähigkeit hat also ihren Grund in der entstandenen realen Unfreiheit des Willens und diese letztere stammt aus der formalen Freiheit und der falschen Richtung, welche sie eingeschlagen hat, nicht aber ist sie, wie der Determinismus unterstellt, die Folge der ursprünglichen Nichtfreiheit des menschlichen Willens; denn wenn dies der Fall wäre, könnte auch die Reue als solche nicht auf den sündhaften Gesammtzustand gehen. Wenn nun aber auch der Sünder den neuen sittlichen Lebensstand nicht durch die That seiner formalen Freiheit erreichen kann, so kann doch die formale Freiheit auch nicht so gänzlich in ihm aufgehoben sein, daß nicht noch das Verlangen nach dem Besseren und Guten durch die göttliche bekehrende That in ihm hervorgerufen und von ihm selbst dann innerlich ergriffen und affirmirt werden könnte. Vielmehr ist die ganze christliche Lebensgestaltung das gemeinsame Werk der göttlichen Gnade und der menschlichen Freiheit, und zwar in der Art, daß die Freiheit vor allem eine Freiheit des Empfangens oder eine freie Empfänglichkeit des Willens ist. Die Kant'sche Philosophie und die durch sie influirte Pädagogik ist es insbesondere, welche den Irrthum sozusagen kanonisirt hat, daß das sittlich-religiöse Leben einen sittlichen Werth nur habe, sofern es durch die eigene Kraft und die Anstrengung des menschlichen Willens erzeugt ist, und daß ebendarum die göttliche Gnade für die Gestaltung des sittlich-religiösen Lebens in Anspruch nehmen nichts anderes sei, als der sittlichen Trägheit ein Faulheitskissen bereiten und die menschliche Natur herabwürdigen. So verbreitet und sich breitmachend dieser Irrthum ist, so ist und bleibt er doch ein Irrthum, wie dies schon aus dem Wesen des Glaubens als des Princips des christlichen Lebens klar hervorgeht. Oder sollte das gänzliche Verzichten auf sich selbst, das Hinaustreten aus allem eigenen Werth-, Rechts- und Kraftgefühl und das willige Eingehen in die ganze Wahrheit, wie es im Glauben gegeben ist, sollte dies nicht eine sittliche That und eine weit größere, aus der gewaltigsten innern Anstrengung geborne sittliche That sein, als irgend eine Leistung der menschlichen Tugend, welche in dem löcherichten und schmutzigen Mantel eigener Kraft und eigenen Verdienstes sich bläht? Und wenn nun in diesen Glauben hinein das neue Leben aus Gott gezeugt ist, so sind es wieder die Gnade und die Freiheit, welche mit einander wirken und wirken müßen, um das zur Entfaltung und Gestaltung zu bringen, was in der Wiedergeburt begonnen ist. Vgl. Philipp. 2, 12. 13. 2 Petri 1, 10, 11.

Es gehört der ganze Eigensinn und die ganze Kurzsichtigkeit banal gewordener philosophischer Voraussetzungen dazu, um in der bisher entwickelten Anschauung von der Freiheit Widerspruch und Inconsequenz zu finden und in ihr die sittliche Lauterkeit, Wahrheit und Kraft zu vermissen. Ebendarum ist es auch nicht nöthig, noch viele Worte zu verlieren über die Bedeutung und Berechtigung dieser Anschauung für die Pädagogik, indem von selbst in die Augen springt, daß dem Hochmuth, der Ungeduld und dem doch wieder mit ungerechter Strenge wechselnden philanthropischen Liberalismus einer pelagianischen Pädagogik gegenüber, welche der menschlichen Natur mit Kräften schmeichelt, die sie nicht besitzt, und Forderungen an sie stellt, welche sie für sich allein nicht erfüllen kann, ein Standpunct sich wird behaupten können, welcher den Menschen in den Staub beugt, nur um ihn desto mehr zur wahren Höhe zu er-

heben, und die Demuth und den Eifer, die Liebe und den Ernst im Werke der Erziehung dadurch mit einander verschmilzt, daß er den Erzieher zum Werkzeug und den Zögling zum Gegenstand einer am innern Menschen arbeitenden göttlichen Gnade macht.

Freiheitssinn, s. Unabhängigkeitstrieb.

Freischule, s. Armenschule.

Freundschaft. Jugendfreundschaft. Der Mensch hat zunächst in der Familie den natürlichen Boden, auf welchem seine Liebe sich entfalten soll; aber leicht kann es auch geschehen, daß der Egoismus sich in das schöne Gewand eines gemüthlichen Familienlebens hüllt. Darum muß in dem einzelnen Gliede der Familie das Bewußtsein wach bleiben, Glied an dem großen Leibe der Menschheit zu sein, damit die Liebe die Schranken des Hauses durchbreche. Und dieser Drang der Liebe wird bei der Jugend am natürlichsten durch die Freundschaft Befriedigung suchen. In ihr geht der Mensch, ohne die Familienbande zu zerreißen, frei einher: sie liegt darum auf dem Gebiete der Freiheit, der sittlichen Selbstbestimmung, der Wahl durch Liebe. In ihr tritt der Jugend diejenige Menschheit nahe, mit welcher sie keine natürlichen Bande verbinden: sie liegt auf dem Gebiet der Idealität, des Geisteslebens, der Verwirklichung des Reiches Gottes. In diesen beiden Momenten, daß sie auf der Anziehung freier Liebe beruht und von dieser Liebe beschwingt geistige Güter erstrebt, liegt die erzieherische Bedeutung der Freundschaft. Eltern und Lehrer thun darum wohl daran, die Freundschaften ihrer Kinder zu beobachten und wahre Freundschaften derselben zu fördern.

Es mag oft etwas schmerzliches an der Warnehmung sein, daß in einem gewißen Zeitpuncte das Kind sich mit Eltern und Geschwistern nicht mehr genügen läßt, sondern sich selbst zu der häuslichen noch eine andere Welt erwirbt durch die Verbindung mit Freunden. Auch wird sich im häuslichen Leben der Einfluß der Freundschaft gar oft wie ein Miston geltend machen. Selbst das Schlimmste kommt vor, daß die Freundschaft unbewacht und ungeleitet aus harmlosem Anfang zu sündigem Verkehr wird und die wohlthätige Einwirkung aller Erziehung untergräbt. Aber darum sollen die Eltern das Recht der Individualität, sich Freunde zu wählen, nicht verkümmern, sondern nur auf der Pflicht der Individualität bestehen, innerhalb der Ordnungen Gottes sich zu bewegen: sie sollen die Freundschaften ihrer Kinder bewachen und leiten, sollen die Freunde ihrer Kinder und in ihnen die Kinder selbst kennen lernen. Und das wird sie namentlich auch dazu treiben, daß sie mit den Lehrern sich wegen der Freundschaft ihrer Kinder in Vernehmen setzen. Und wie wichtig ist es für die Lehrer, in diese Welt einen klaren Blick zu thun! Wie kurzsichtig wäre es zu meinen, daß die Schule nur mit der Familie sich in das Leben der Schüler theile! Wie überwiegend stark sind oft die Einflüsse der in der Schule angesponnenen Freundschaften auf die Schule im Vergleich mit den Einflüssen der Schule selbst! So kann die Freundschaft Eltern und Lehrern als Schlüssel zu der Eigenthümlichkeit der Zöglinge dienen und mittelbar für die ganze Erziehung Frucht schaffen. Wahre Freundschaft hat aber auch unmittelbaren Segen für die Zöglinge.

Schon sehr frühe ist die tiefere Natur zu wahrer Freundschaft fähig. Knaben knüpfen mit zwölf Jahren und noch früher Verbindungen mit andern Knaben, die, weit über das Spiel- und Lerninteresse emporragend, ein Interesse bekunden, das die Person an der Person hat und das ein tägliches, wo möglich stündliches Zusammensein zum Bedürfnis macht. Die Blütezeit der Jugendfreundschaft aber ist das Jünglingsalter und zumal das beginnende. Das wunderbare Triebleben, die geheimnisvolle Werbelust dieser Zeit, eine Ideenfülle, der die Ausführung versagt ist, ein Kraftgefühl, dem der Raum zu eng wird, Verschlossenheit gegen die große Welt und doch das Verlangen, die große Welt zu umfassen, — das alles ist ja ganz dazu angethan, die Freundschaft hervorzurufen, in welcher der Jüngling an der Brust des Einzigen den Geist durch alle Räume fliegen läßt. Grade jetzt aber ist auch die Freundschaft in der größesten Gefahr auszuarten. Wie leicht geschieht es, daß der Freund dem Freunde gegenüber zum Liebhaber wird und ganz die Weise desselben annimmt in süßer Tändelei und bittrer Eifersucht. Einem so krankhaften Gefühl gegenüber muß dem Jüngling gezeigt werden, daß Eltern und Geschwister, Lehrer und Mitschüler und noch andere auch ein Recht an seine Liebe haben, und daß es Unrecht ist, diese ganz in der egoisti-

schen Neigung zu dem Freunde zu vergessen. In Bezug auf die Weltanschauung, die in dieser Zeit durch den Freundesverkehr gefördert zu werden pflegt, giebt es hauptsächlich zwei Irrwege, von denen der eine sich als Ueberspannung des Gefühls, der andre als frühreifes Eingreifenwollen in die öffentlichen Verhältnisse kennzeichnet. — Dem Jüngling, dessen Freundschaft auf den Irrweg der Sentimentalität geräth, ist ein kräftiges: Jüngling, ich sage dir, stehe auf! zuzurufen und zu zeigen, daß der poetische Genuß eben nur Genuß sein soll, der durch tüchtige Arbeit und Rüstung für den künftigen Beruf verdient werden muß. — Wird dagegen der entgegengesetzte Irrweg eingeschlagen, daß die Freunde schon jetzt umgestaltend ins Leben eintreten wollen, wie das besonders in aufgeregten Zeiten geschieht, dann gilt es gleichfalls, die Jünglinge auf den nüchternen Boden des Lernens mit einem energischen: Hier zeig, was du kannst! hinzuweisen. Selbst dann aber, wenn den Dämpfer aufzusetzen in bewegter Zeit nicht völlig gelingen sollte, müßen sich alle, die selbst an Freiheit und Vaterland ein tieferes Interesse haben, darüber freuen, wenn in dem Freundesverkehr der Jünglinge die Gesinnungen gepflegt werden, welche einst das Vaterland gegen außen zu schützen und im Innern in der realen Freiheit zu fördern geeignet sind; und wer mag es wehren, wenn je und je auch der Freundschaft junger Mädchen die Glut für die großen Interessen der Nation und Menschheit nicht fremd ist?

Der Werth der Jugendfreundschaft scheint durch die Betrachtung sich zu vermindern, daß sie häufig von kurzer Dauer ist, daß der Mann sich oft mit den schwärmerischsten Freunden seiner Jugend auf ganz verschiedenen Bahnen sieht. Die wechselseitige persönliche Werthschätzung aber kann gewesene Freunde dazu treiben, sich nicht aufzugeben, sondern in Liebe zu ringen, bis sie sich aufs neue in dem gefunden haben, in welchem der Mensch erst zu seinem wahren Werthe kommt. Darum muß sich der, welcher für die Erziehung der Jugend Interesse hat, immer freuen, wenn er irgendwo Jugendfreundschaft in frischer Blüte stehen sieht. Man sagt, sie gedeihe heute nicht mehr wie vor Zeiten. Und es mag wahr sein, daß der oberflächliche, prosaische, industrielle, materielle Geist unsrer Tage eine sehr ungünstige Luft ist für das tiefe, warme, poetische, idealische Leben der Jugendfreundschaft. Doch ist gewiß nicht bloß Verlust auf der Seite unsres Zeitalters. Haben die Jugendfreundschaften abgenommen, die ihre Nahrung besonders aus dem Reiche der Poesie zogen, so haben wir dafür eine hoffnungsreiche Saat für die Zukunft unsres Volkes in den Jugendfreundschaften gewonnen, die in Gesellen- und Jünglingsvereinen „auf Jesu Marter" geschlossen worden sind. Und in solchem Betracht ist eben den Jünglingsvereinen als einem Boden für Entwicklung solcher Freundschaften reichliche Pflege zu gönnen.

Friedrich der Große. Abgesehen von seiner indirecten Bedeutung für Erziehung und Bildung der deutschen Nation ist Friedrich der Große wichtig geworden theils als Beherrscher eines Landes, in dessen Schulwesen er energisch eingriff, theils durch seine ausgebildeten und bestimmten Ansichten über die verschiedensten Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts. In ersterer Hinsicht ist es namentlich das Volksschulwesen, das von Friedrichs Einwirkung bis auf den heutigen Tag die Spuren trägt. Auf ihn ist insbesondere die Auffassung der Volksschule als einer Staatsanstalt zurückzuführen, während dieselbe in ihrem Entstehen rein kirchlicher Natur war (vgl. d. Art. „Errichtung und Erhaltung der Schulen"). Und diese Auffassung ist es, von der in den meisten Ländern der Erde spätere Nachahmungen des preußischen Volksschulwesens als von einer selbstverständlichen auszugehen pflegten. Wie eine so gewaltige principielle Umgestaltung nicht nur möglich war, sondern auch fast unmerklich vor sich gehen konnte, ist leicht einzusehen, wenn man die eigenthümliche Doppelstellung evangelischer Fürsten, wie die Reformation sie geschaffen hatte, als Inhaber der obersten Staats- und Kirchengewalt, ins Auge faßt. Zwar begieng Friedrich, der für seine Person so deutlich sich dahin aussprach, daß der König kein Priester sein solle, indem er die Volksschule dennoch als Staatsanstalt behandelte, im Grunde nicht nur eine Inconsequenz, sondern eine eclatantere Gebietsverletzung als bei der Eroberung Schlesiens. Aber dem allgemeinen Bewußtsein erschien sie nicht als solche: widerspruchslos wurde die Besitznahme eingeräumt und hiedurch das gegenwärtige Rechtsverhältnis geschaffen. Dazu kam, daß Friedrich der Volksschule ihren religiösen Charakter ließ und weit davon entfernt war, Aufklärung in derselben heimisch

machen zu wollen. Hätte er sie nach bischöflichen Principien behandelt, gerade dann wäre es natürlich gewesen, daß er versucht hätte, den Ideen, die er selbst als wahr erkannt hatte, auch auf diesem Boden Eingang zu verschaffen. Allein er fragte nicht: „Was ist wahr?“ sondern: „Wobei befindet das Volk sich wohl?“ d. h. er wandte politische Grundsätze auf die Behandlung der Volksschule an, und diesem Element der Consequenz ist es wiederum zu danken, daß die Volksschule den äußeren Uebertritt in die Staatsgewalt innerlich so unangetastet bestand. — Die Hauptpuncte, in welchen die Regierung Friedrichs des Großen das Volksschulwesen weiter bildete, sind die Errichtung einer leitenden Behörde für dasselbe und die Erlassung des ersten allgemeinen Landschulreglements. — Sieben Tage vor dem Abschlusse des Hubertsburger Friedens erließ der König eine Ordre des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden öffentlichen Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe, daß die vorhin und bisher so gar schlecht bestellten Schulen auf dem Lande nach aller Möglichkeit verbessert und solche mit nicht so gar unerfahrenen Leuten weiter besetzt werden müßten. Er sei gesonnen, hiermit zuvörderst den Anfang in den Amtsdörfern der gesammten Kurmark zu machen und wolle, daß zu Schulmeistern darin keine andern als diejenigen genommen würden, welche der K. R. Hecker dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe, mithin die Beamten mit Bestallung der Dorfschulmeister sich nicht mehr abgeben, sondern diese von der Kammer geschehen sollte.“ Der hierdurch an die Spitze des Volksschulwesens der Kurmark gestellte königl. Rath Hecker (s. d. Art.) war kein anderer als der bekannte Begründer der Berliner Realschule. Während des Sommers 1763 wurde das Generallandschulreglement durch Hecker ausgearbeitet, vom Oberconsistorium begutachtet und endlich am 12. August — das Datum, welches es trägt — von dem Minister von Dankelmann dem Könige eingesandt. Derselbe unterzeichnete es den 23. Sept. und den 2. Oct. wurde es durch Circularrescript an die Regierungen und Consistorien befördert. Im folgenden Jahre wurde unter dem 1. März ein Circular publicirt, welches jährliche Schulvisitationen anordnete und bestimmte Fragen für dieselben vorschrieb. Dieses Bestreben, über den Stand der Schulen beständig unterrichtet zu bleiben, war mit dem größten Eifer für die Durchführung der einmal erlassenen Verordnungen verbunden. Merkwürdigerweise fand die Tendenz Friedrichs des Großen, das Schulwesen zur Sache des Staats zu machen, ihren Abschluß erst unter der in so mannigfacher Beziehung entgegengesetzten Regierung seines Nachfolgers, theils durch die 1787 erfolgte, noch vom Minister Zedlitz herrührende Errichtung einer eigenen Centralbehörde, theils durch den Ausspruch des schon unter Friedrich dem Großen bearbeiteten, aber erst 1794 publicirten Allg. Landrechtes, welches Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt.

Dieser entscheidenden Bedeutung Friedrichs für die Organisation des Schulwesens gegenüber war seine directe Wirkung auf Geist und Inhalt der Lehrthätigkeit, was die Volksschulen betrifft, nur eine geringe. Doch zog auch die Volksschule aus Friedrichs und seiner Minister Principien für ihre innere Entwicklung den größten Vortheil durch die ihr vergönnte Freiheit und die Förderung privater Bestrebungen. Es ist daher kein Zufall, daß es der Staat Friedrichs des Großen war, in welchem die Musterschule des Domherrn von Rochow (s. d. Art.) erblühte, in welchem zu Nachterstädt der Pfarrer Herbing eine Dorfschule errichtete, aus der ein einflußreiches Volkslehrerinstitut hervorgieng, in dem endlich der Abt von Felbiger (s. d. Art.) zur Erneuerung des katholischen Volksschulwesens den Grund legte. Mit diesen und zahlreichen andern Männern setzte sich der ebenso edle als unermüdliche v. Zedlitz in Verbindung, der die für einen Minister so wichtige und doch so seltene Kunst verstand, zu fördern, ohne zu gängeln, und die wahren Lebenselemente, welche stets in der freien Thätigkeit liegen, zur Geltung gelangen zu lassen. Und hierin handelte er ganz im Geiste Friedrichs, der selbst auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes sich drückender und herabwürdigender Maßregeln enthielt, während er das Schulwesen für die unteren und mittleren Stände ganz den im Volke natürlich vorhandenen Richtungen und Strömungen überließ.

Da sich die zahlreichen, zum Theil höchst eigenthümlichen Aeußerungen Friedrichs

des Großen über pädagogische Fragen überwiegend auf den höhern Unterricht beziehen, so ist hier von denselben abzusehen. Es genüge zu constatiren, daß auf dem Gebiete des Unterrichts Weckung des Nachdenkens und der Selbstthätigkeit sein pädagogisches Princip ist (seine Unterthanen sollen „raisonniren" lernen), und daß er auf dem Gebiete der Erziehung das Streben, Gewissenhaftigkeit und rastlose Thätigkeit zu erregen, mit seinem Vater theilt. Dies Streben ist zu einem der Grundsteine geworden, auf denen diese mächtigen Baumeister das Gebäude des preußischen Staates errichteten.

Quellen: Preuß, Friedrich der Große. Berlin 1832—1834, 4 Bde. — Preuß, Friedrich der Große als Schriftsteller, Berlin 1837, nebst Ergänzungsheft 1838. — Trendelenburg, Friedrich der Große und sein Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Eine Skizze aus dem preußischen Unterrichtswesen. Berlin, Bethge, 1859.

Fröbel, Friedrich (geb. den 21. April 1782 in Ober-Weißbach im Fürstenthum Rudolstadt, gest. den 21. Juni 1852 in Liebenstein), gehört zu denjenigen Männern in der Geschichte der Pädagogik, deren Bild noch etwas schwankendes hat. Es gab und giebt Pädagogen, die in ihm einen pädagogischen Genius sehen und ihn zu den Wohlthätern des Menschengeschlechts rechnen; andere dagegen haben ihn für einen Phantasten erklärt. Das Härteste, was ihn in dieser Hinsicht getroffen hat, ist wohl das Verbot seiner Kindergärten in dem preußischen Staate durch den Cultusminister von Raumer 1851, „weil sein System auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei." Man wird nicht leugnen können, daß Fröbel selbst durch seine Schriften die Veranlassung zu manchen Misverständnissen und zu mancher Misachtung seiner Tendenzen gegeben hat. Vernunft und Gefühl arbeiteten mächtig in dem Manne, aber es fehlte ihm in einem hohen Maße der unterscheidende Verstand, der die Bestimmungen aus einander hält und der centralen Einheit der Idee erst eine Peripherie giebt. Man kann sich daher beim Lesen seiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder als schieße er häufig über das Ziel hinaus und müße in der praktischen Anwendung seiner Gedanken fehl greifen. Diese Mängel seiner schriftlichen Darstellung vergaß man aber, wenn man mit ihm persönlich zusammentraf, wohlwollend und thätig auf ihn eingieng und durch Fragen, Einwendungen und Zweifel ihn nöthigte, aus sich herauszugehen und sich dem Bewußtsein des anderen zu accommodiren. Der lebendige Sinn für das Allgemeine und Ideale, der aus jedem seiner Worte hervorleuchtete, sein unendlicher Enthusiasmus für Menschenerziehung und Menschenglück, seine Bereitwilligkeit, für seine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig sprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus seinem Enthusiasmus für das Ideale entsprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erscheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter fesseln, erfrischen und für das Gute begeistern konnte. Wenn man das Wesen des Deutschen als Idealismus bezeichnet, so war Fröbel durch und durch ein Deutscher und eine Erscheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können. Fröbel hatte selbst eine sehr hohe Idee von unserem deutschen Volke und er bemühte sich, selbst ein Ausdruck dieses bewunderten Volkes zu sein und jeden, mit dem er in Berührung kam, mit dem Geiste desselben in lebendige Berührung zu bringen.

So viel über seine persönliche Erscheinung. Wichtiger für unseren Zweck ist es aber, nach der Idee zu fragen, die Fröbeln durchdrang und die er in die deutsche Erziehung einzuführen bestrebt war. Gewöhnlich identificirt man das Bestreben Fröbels mit der Einführung der von ihm benannten Kindergärten. Die Kindergärten sind aber nur eine sehr beschränkte Anwendung seiner allgemeinen Erziehungsidee. Ursprünglich war sein Bestreben, das gesammte deutsche Erziehungswesen auf einer neuen Grundlage zu organisiren. Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß die Kindergärten Fröbels Namen zu erhalten vorzugsweise im Stande sind. Mit den Elementen der ersten kindlichen Erziehung war er genau bekannt, während ihm zur gründlichen Erkenntnis und Durchführung der weiter folgenden Bildung die nöthigen Kenntnisse und Erfahrungen fehlten. Seine eigene Jugenderziehung war eine mangelhafte. Erst 1810 und 1811, als ihm nach scheinbar planlosem Hin- und Herirren in den verschiedensten Berufsarten seine Bestimmung zum Lehrer aufgegangen war, studirte er methodisch die Naturwissenschaften in Göttingen und in Berlin, weil er das Ent-

wicklungsgesetz des Naturlebens mit dem Entwicklungsgesetz des Geisteslebens für identisch hielt und der Ansicht war, daß ein Pädagog das Naturleben aufs gründlichste kennen müße.*)

Der Hauptbegriff, der sich durch alle Schriften Fröbels hindurchzieht, ist der Begriff des Lebens und seiner Organisation und Entwicklung: die Kategorie des Lebens ist ebenso sehr eine Kategorie der Natur, als des Geistes des Menschen; ja selbst die Gottheit kann man als Leben bezeichnen. Die Formel, in welcher nun Fröbel am häufigsten den Begriff des Lebens faßt, ist die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelnheiten; und die Entwicklung des Lebens besteht nach ihm darin, daß jedes einzelne Ding, jeder einzelne Mensch, jedes einzelne Volk, zuletzt selbst die Menschheit ihre innere Einheit in entsprechender Mannigfaltigkeit herausstellen und darlegen. Jene Einheit aber ist von Gott gegeben und bedingt, ist ein Punct in der unendlichen Offenbarung Gottes und greift in die Sphäre des göttlichen Wesens ein. Da es nun eben in der Erziehung darauf ankommt, die in dem Menschen liegende ewige Einheit zu einer sie vollkommen darstellenden Mannigfaltigkeit zu entwickeln, so hat alle Erziehung ihrem tiefsten Grunde nach einen religiösen Charakter. Dies Fröbel zugegeben läßt sich doch die Bemerkung nicht unterdrücken, daß in seinem Gottesbegriff die Immanenz mehr hervortritt als die Transscendenz; begreiflich daher, wenn ebenso die, welche mit Schleiermacher „eine Locke den Manen des heiligen Spinoza opfern," Fröbel als tief religiösen Menschen bezeichnen, wie die, welchen Religion ohne Confession ein Unding ist, ihm die Religion absprechen können. „Wie wir," sagt Fröbel weiter, „unsere Erziehung und unseren Unterricht an das Geistige im Menschen, an das Wesen desselben und dessen Grundverhältnis zu Gott knüpfen und binden, so binden und knüpfen wir wieder jedes einzelnen Zöglings Erziehung an seine geistige Natur. Darum folgen wir stufenweise der Entwicklung des Menschen und bemühen uns, dem Zöglinge auf jeder Stufe nur das zu geben, was er auf derselben ertragen, verstehen und verarbeiten kann. — So nach den Forderungen seines Innern ausgebildet ist unserem Zöglinge alles, was er kann und weiß, aus seinem Innern gleichsam hervorgewachsen; es ist nicht todtes Angelerntes, sondern lebendig aus dem Innern Entwickeltes, was also auch, wie sein Wesen, das Wesen der Menschheit, von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit entgegenschreitet."

Wenn so die naturgemäße Entwicklung als der Zweck der Erziehung bezeichnet wird, so ist freilich von solchen allgemeinen Bestimmungen bis zur Anwendung auf bestimmte Verhältnisse und Personen noch ein ungeheuer großer Schritt. Je mehr nun Fröbel den Anspruch machte, von seinen allgemeinen Ideen aus das ganze deutsche Erziehungswesen zu reformiren, um so mehr mußte er es für seine Schuldigkeit halten, sie für bestimmte Stufen und Kreise zu individualisiren. In der That schrieb Fröbel ein größeres Werk: die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst Bd. I., bis zum begonnenen Knabenalter, Keilhau 1826, welches gewißermaßen als der Vorläufer seiner Kindergärten bezeichnet werden kann. Dagegen hat er über die Erziehung der höheren Lebensalter, also über Volksschulen u. s. w. nichts geschrieben, was die Sphäre abstracter Allgemeinheit verließe und das Gepräge praktischer Anwendbarkeit an sich trüge. Doch begründete er mit großen Kosten und Opfern aller Art die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt zu Keilhau, die ein praktisches Abbild von seinen theoretischen Erziehungsideen geben sollte. Ob diese Anstalt in der That ein lebendiger Ausdruck der Ideen Fröbels, die er mit frischer Begeisterung und in hohen, fast allzu hohen Worten durch seine Brochüren verkündete, gewesen sei, läßt sich billigerweise bezweifeln. Was den Zustand derselben, so lange Fröbel sie leitete, betrifft, so erhält man aus den Nachrichten, die Fröbel über sie veröffentlicht

---

*) Eine ausführliche Lebensbeschreibung Fröbels ist: Hanschmann, Fr. Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874. Vgl. Diesterwegs Jahrbuch vom Jahre 1851; Dr. Kühne: Fröbels Tod und Fortbestand seiner Lehre; Wichard Lange: Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. Hamburg 1850. Besonders bemerkenswerth in Fröbels Leben ist sein zweijähriger Aufenthalt bei Pestalozzi in Ifferten, wo seine pädagogischen Ideen zur Reife kamen.

hat, durchaus keine Anschauung, ob sie ein irgendwie zusammenhängendes organisches Ganzes gewesen sei. Fröbel zog sich auch bald von der unmittelbaren Leitung der Keilhauer Anstalt zurück und überließ sie seinen Freunden, unter denen außer dem trefflichen Barop besonders Langenthal und der edle, durch und durch gemüthliche Middendorff erwähnt zu werden verdienen. Von 1831 an finden wir Fröbel in der Schweiz und erst 1836 kehrt er nach Deutschland zurück und wendet sich nun fast ausschließlich der Erziehung der Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zu.

Diesem sollen die Fröbel'schen Kindergärten dienen. Die erste Stiftung derselben fällt mit dem vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst zusammen und wird von Fröbel als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk hingestellt. Den Namen: Kindergarten gab er übrigens diesen Anstalten theils deshalb, weil er es für nothwendig erachtete, daß mit denselben ein Garten in Verbindung stände, theils auch wegen einer gewißen Symbolik, nach der er die Kinder mit den Pflanzen des Gartens verglich. Der erste Kindergarten wurde in Blankenburg bei Rudolstadt begründet. Den Zweck desselben giebt Fröbel in folgenden Worten an: „Er soll Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern auch ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung geben, ihren Körper kräftigen, ihre Sinne üben und den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen, besonders auch Herz und Gemüth richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit sich hinführen." Das adäquate Mittel, um diesen Zweck der Kindergärten zu erreichen, ist das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es kommt daher darauf an, seiner Spiellust eine solche Leitung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind in sich trägt und was sich zur Entwicklung von selbst hervordrängt. Denn dem Kinde muß keine Gewalt angethan werden in seinen Spielen, sondern es ist ihm nur Anstoß zu geben, das zu thun, was es von selbst thun würde, wenn es seinen innern Genius recht verstände. Daher eignet sich zur Leitung von Kindergärten vorzugsweise das gebildete Frauengemüth, da der Mann in der Regel sich zu sehr durch den reflectirenden Verstand und durch eine gewiße Willenshärte bestimmen läßt, um spielenden Kindern alles sein zu können. Fröbels großes Verdienst um die Kindergärten besteht nun besonders darin, daß er die Kinderspiele der sorgfältigsten Betrachtung unterwarf und in der Untersuchung, was die Kinder spielen können und spielen sollen, einen bewundernswürdigen Scharfsinn zeigte. Er gab mehrere Schriften heraus, in denen er seine Ansichten über die Kinderspiele und ihre Leitung veröffentlichte, von denen wir nur bemerken: Ein Ganzes von Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend 1. bis 5. Gabe. Die Spiele sind nach ihm theils Bewegungs- theils geistige Spiele. Jene üben vorzugsweise die Glieder und Sinne, diese die geistigen Anlagen in ihren Anfängen; beide aber greifen auch in einander über und bilden ein Ganzes. Das Nähere enthält der Art. Kleinkinderschulen.

Wie Fröbeln schon in seinen frühern pädagogischen Unternehmungen der bereits erwähnte edle Middendorff treulich unterstützte, so förderte dieser auch die Begründung der Kindergärten in jeder Weise. Bei seinem liebevollen und kindlich-sinnigen Wesen war Middendorff vorzugsweise geeignet, Kindergärten zu leiten. Auch schrieb er über dieselben selbst ein Buch, welches er der deutschen Nationalversammlung in Frankfurt zur Würdigung vorlegte: Die Kindergärten. Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg, 1848. Fröbel selbst aber gieng in den letzten 12 Jahren seines Lebens ganz auf in Betrachtungen über das Wesen der Kindergärten und in praktischen Versuchen, dieselben ins Leben einzuführen und schied mitten unter diesen Bemühungen mit dem Bewußtsein aus diesem Leben, daß er für das Wohl der Menschheit nach Kräften gearbeitet und die ihm von Gott gewordene Mission redlich erfüllt habe. Die Fröbel'schen Kindergärten enthalten denn auch, abgesehen von manchen Tändeleien, die sie bei ihrer ersten Gründung in sich aufnahmen, einen gesunden lebensvollen Kern, der unserer Nation nicht verloren gehen darf, sondern einer kräftigen Fortentwicklung ebenso fähig ist, als dieselbe verdient.

Zum Schluß wollen wir noch bemerken, daß in dem Obigen die Lichtseite von Fröbels Bestrebungen und System hervorgehoben ist, und wir glauben damit den

Kern und das Wesen des merkwürdigen Mannes dem Leser zur Anschauung gebracht zu haben. Wir werden zwar seines Orts (in dem Art. Kleinkinderschulen) Anlaß nehmen, unsere minder günstige Ansicht theils von dem Fröbel'schen Princip in seinem pädagogischen Werth, theils von einzelnem, was der Fröbel'schen Praxis sich angehängt hat, auszuführen; aber trotz alledem sagen wir: Ehre dem Manne, der eine an sich wahre und fruchtbare Idee ergriff und so durch und durch von ihr ergriffen war, daß er ihr, wie selten einer, Vermögen, Kraft und Leben willig und freudig zum Opfer brachte.

Frömmigkeit. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes fromm ist soviel als tapfer und steht wahrscheinlich im Zusammenhange mit främen, fromen = machen, vollenden. Ebendahin weist auch der gegenwärtige Gebrauch des Zeitworts „frommen," welches nicht mit dem Begriff „nützen" erschöpft ist, sondern den Begriff des Heils, der Vollkommenheit einschließt. Dieser Ableitung nach hätte man bei Frömmigkeit den Begriff der persönlichen Vollkommenheit ins Auge zu fassen, wie derselbe von dem leiblichen und seelischen auf das geistige und insbesondere auf das geistliche Gebiet übergetragen worden ist. Damit stimmt auch der Gebrauch des Wortes überein, wie er seit der lutherischen Bibelübersetzung sich festgestellt hat. Auf Gott angewendet (5 Mos. 32, 4. Ps. 25, 8 ꝛc.) drückt es die vollkommene Reinheit seiner Gesinnung gegen die Menschen aus, wird aber in der jetzigen Sprache gewöhnlich nicht mehr so gebraucht; um so häufiger steht es von Menschen in ihrem Verhalten zu Gott. Im allgemeinen liegt darin der Begriff einer zu ihrem höchsten Ziele gelangten sittlichen Veredlung des Menschen, von welcher die innige Verbindung des Geistes mit Gott sich als der eigentliche Quell zu erkennen giebt. Daß der Begriff einer sittlichen Veredlung damit verbunden werden muß, ersieht man auch aus der Anwendung des Wortes auf solche Thiere, die mit dem Menschen in näherer Beziehung stehen und gleichsam etwas von seinen edleren Charaktereigenschaften annehmen. Daß der Verkehr mit Gott die Ursache jener sittlichen Vollendung sein muß, ergiebt sich aus dem Gegensatze ähnlicher Begriffe, wie Gottesfurcht, Gerechtigkeit, Rechtschaffenheit, Heiligkeit. Denn die Gottesfurcht zeigt den Menschen mehr von der Seite des unermeßlichen Unterschiedes zwischen Gott und ihm. Die Gerechtigkeit, im biblischen Sinne (im gewöhnlichen Ausdrucke: Rechtschaffenheit), faßt ihn nicht sowohl in seinem Verhältnisse zu Gott, als vielmehr zu der von Gott gegebenen Idee seiner selbst, während die Heiligkeit ihn in dem höchsten Lichte der Gottähnlichkeit darstellt, aber von der persönlichen Stellung gegen Gott absieht. Mit letzteren beiden hat die Frömmigkeit den Begriff der sittlichen Vollendung gemein; der Gottesfurcht steht sie darin näher, daß sie wie diese die Gesinnung bezeichnet, welche der Mensch gegen Gott hegt. Sie gehört somit wesentlich dem subjectiven Leben an und ist gleichbedeutend mit Religiosität. Das Merkmal der Erregtheit des Gefühls, also der Innigkeit, gehört wesentlich zu ihr, ist aber nicht nothwendig das herrschende Element. Die vorwiegende Innigkeit des frommen Gefühls gehört vielmehr der Gottseligkeit an. Wir würden demnach die Frömmigkeit bestimmen als das zur vollkommenen persönlichen Gesinnung gewordene Gottesleben.

Zum Wesen der Frömmigkeit gehört nun zunächst das Vorhandensein objectiver göttlicher Elemente, auf welche sich die Frömmigkeit bezieht. Sie setzt eine Offenbarung Gottes voraus und eine in der Menschheit vorhandene Erkenntnis dieser Offenbarung. Nach dem Grade, in welchem das Wesen Gottes in einem bestimmten Kreise des menschlichen Lebens erkannt worden ist, bestimmt sich die Art und Weise der Frömmigkeit des einzelnen diesem Kreise angehörigen Menschen, sofern er nicht vermöge einer besondern Erleuchtung von oben oder wenigstens der Ursprünglichkeit seines eigenen Wesens über die Höhe seiner Umgebungen sich erheben kann. Es ist auf jeder Stufe der Erkenntnis Gottes Frömmigkeit möglich und nothwendig. Aber nur da, wo das Wesen Gottes vollkommen wahrheitsgemäß erkannt ist, d. h. innerhalb des Christenthums, ist auch die echte Frömmigkeit möglich. Jede andere Art von Frömmigkeit ist nur eine unentwickelte Stufe oder ein bald mehr bald weniger mislungener Versuch derselben. So gewiß die Liebe in ihrem Wesen sowohl als in ihrem Werthe nicht eines und dasselbe ist, ob sie sich Gott oder dem Menschen, einem Thiere oder einem todten Geschöpfe zuwendet, und so gewiß nicht die Stärke des persönlichen

Ergriffenseins vorzugsweise den Maßstab dafür abgiebt, ob die Liebe eine echte und wahre sei oder das Gegentheil: so gewiß ist Frömmigkeit nicht zunächst nach dem Ernst und der Wärme der individuellen Gesinnung zu beurtheilen, sondern nach der objectiven Wahrheit und Wesenhaftigkeit ihres Grundes. Sonst müßten z. B. Schwärmerei und Bigotterie, wenn sie nur aufrichtig und ernstlich gemeint wären, denselben Werth haben, wie die reinste Art der Gottseligkeit. Das unterscheidende Kennzeichen der wesentlichen Frömmigkeit ist aber darin gelegen, daß sie den Menschen von der Gebundenheit an die Creatur und von der Selbstsucht befreit, ihn also im höchsten Sinne des Wortes sittlich macht.

Mit dem Bisherigen ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß die individuelle Frömmigkeit innerhalb einer sonst mangelhaften Gotteserkenntnis einen vergleichsweise höheren Grad erreichen könne, als bei einem andern Individuum, das dem Kreise der reinsten Religion angehört. Denn die Frömmigkeit kann schon durch das bloße Befolgen des in das Herz der Menschen geschriebenen Sittengesetzes (Röm. 2) und durch die ebenso treue als innige Benützung der in jeder Religion liegenden ursprünglichen Wahrheiten eine Stärke und Reinheit gewinnen, wie sie demjenigen abgeht, der zwar eine reinere Erkenntnis besitzt, aber innerlich von derselben nicht durchdrungen ist. Nur ist eine solche Erscheinung, wie überhaupt schon selten, so auch insbesondere immer als eine individuelle Ueberwindung der Schranken anzusehen, welche dem Einzelnen durch die Gotteserkenntnis seiner Zeit und seines Geschlechtes gezogen sind. Wir erinnern an Lessings Nathan.

Den objectiven Bedingungen der Frömmigkeit entsprechen die subjectiven, voran das, was man als Naturanlage zur Frömmigkeit bezeichnen kann. Es läßt sich aus der Erfahrung nachweisen, daß das eine Kind von Geburt an schon einen bestimmten, oft sehr mächtigen Zug zu allem dem hat, was zur Erzeugung der Frömmigkeit dient, während bei dem andern entgegengesetzte Neigungen sich kundgeben oder wenigstens durchaus kein positiver Trieb derart sich entdecken läßt. Aber diese Thatsache beschränkt sich keineswegs auf die einzelnen Menschen, auch die Nationen zeigen eine solche Verschiedenheit der Anlage zur Frömmigkeit. Mit der Anerkennung dieser Thatsache ist nicht gesagt, daß derjenige Mensch oder dasjenige Volk, welche eine solche Anlage nicht besitzen, an und für sich in ihrem Heile verkürzt wären, da die Anlage im Gewissen überall vorhanden ist und durch Ueberwindung natürlicher Hindernisse oft ein höherer Grad der Frömmigkeit erreicht wird, als durch die bloße Ausbildung einer vielen Abwegen ausgesetzten Naturanlage. — Es ist daher weiter darauf Gewicht zu legen, daß die freie Willensthätigkeit zur Naturanlage hinzukommen, beziehungsweise sie ergänzen muß, wenn die Frömmigkeit ihrem eigentlichen Wesen entsprechen soll. Dazu gehört vor allem die Erziehung zur Frömmigkeit, d. h. die leitende Einwirkung eines bereits durch die stetige Richtung auf Gott veredelten Willens auf das Gewissen des Kindes, zu dem Zwecke, die vorhandene Anlage ins Treiben zu bringen, sie zu stärken und zu reinigen. Wesentlich ist bei dieser Aufgabe einerseits die volle evangelische Freiheit und genaues Maßhalten in Anwendung der Erbauungsmittel; andererseits auch die fortgesetzte Uebung der Zucht des Gesetzes gegen alles das, was der Frömmigkeit offenbar widerstrebt. Denn das häufige Misrathen der Kinder frommer Eltern hat in den meisten Fällen seinen Grund darin, daß zuviel Aeußerung der Frömmigkeit gefordert, die Aeußerung der Sünde aber zu wenig, und meist weniger beschränkt wird, als die der natürlichen Triebe zum jugendlichen Lebensgenusse auch unschuldiger Art. Nächstdem wird sich die Erziehung besonders davor zu hüten haben, daß sie nicht einen bestimmten Typus der Frömmigkeit sich vorsetze, der von jedem einzelnen Kinde zu erreichen wäre, da die Aeußerungen derselben je nach dem Naturell, Temperament, Alter, Geschlecht und Stand der Einzelnen höchst verschieden sein können. Sobann wird es ihre Aufgabe sein, positiv jede besondere Aeußerung der Frömmigkeit zu pflegen, welche in dem einzelnen Kinde etwa zu Tage kommt und sich als eine gesunde Regung erweist.

Dies führt uns schließlich dahin, die besonderen Erscheinungen der Frömmigkeit und die mannigfaltige Verkehrung derselben ins Auge zu fassen. Es versteht sich, daß die nächste und nothwendigste Darstellung der Frömmigkeit in solchen Handlungen geschehen muß, welche zur Offenbarung und Belebung der Gottesgemein-

schaft als solcher dienen, also in öffentlichem Gottesdienst, Gebet und sonstiger Andachtsübung. Dagegen dienen ihnen die sonstigen Aufgaben der Sittlichkeit zur Probe ihrer Wahrheit und sind als mittelbare Darstellungen der Frömmigkeit zu betrachten, welche durch die unmittelbaren gereinigt und belebt werden. — Hinsichtlich der Art und Weise sodann, wie jene Thätigkeiten ausgeübt werden, schließt sich die Frömmigkeit zunächst an die Unterschiede in der natürlichen Beschaffenheit und Lage der Individuen an. Die Frömmigkeit ist bei dem einen vorherrschend heiterer Art; bei dem andern nimmt sie mehr den Charakter ernster Lebensanschauungen an. Bei innigen, sinnigen Gemüthern wird die Frömmigkeit mehr durch den über das ganze Leben sich gleichmäßig ausbreitenden Ton der heiligen Liebe sich zu erkennen geben, bei lebendig erregten mehr durch lebhaften Ausdruck im Wort und begeistertes Ergreifen frommer Werke. Die Lebhaftigkeit der Aeußerungen wird überhaupt mit dem Alter abnehmen und einer intensiveren Stärke derselben Platz machen. Dem kindlichen und jugendlichen Alter gehört vorzugsweise die Thätigkeit der frommen Phantasie an, daher die große Empfänglichkeit gesunder kindlicher Seelen für die biblische Geschichte, für die Idee des Engelschutzes u. dgl., die mit möglichster Sorgfalt zu nähren sind. Mit der Entwicklung des Verstandeslebens (um die Zeit, wo das Lernen beginnt) ist es die fromme Wißbegierde, die besondere Aufmerksamkeit erheischt, und die Liebe zum öffentlichen Gottesdienste, die mit Ernst und anhaltend gepflegt werden muß. Im übrigen geht jedes naturgemäß sich entwickelnde Kind durch eine Stufe des Pelagianismus hindurch. Seine Gedanken sind: wenn ich brav bin, fromm bin, fleißig bete und lerne, so komme ich in den Himmel (vgl. Luthers Brief an sein Söhnchen). Dem zarten Alter liegt die tiefere Sündenerkenntnis und das Verständnis der Gerechtigkeit im Blute Christi noch ferne. Erst gegen die Unterscheidungsjahre hin entwickelt sich der Sinn auch hiefür.

Jeder dieser Richtungen geht auch wieder die besondere Gefahr zur Seite, auszuarten und ein Zerrbild der Frömmigkeit darzustellen. Die mildeste Art solcher Verkehrung ist der Pietismus (im engeren technischen Sinne), s. den Art. Bei weiterer Verfolgung dieser einseitigen Richtung entsteht der Separatismus, der selbst von der allgemeinen christlich-kirchlichen Gemeinschaft sich lossagt, um den Gegensatz gegen das mit ihr verbundene schlechthin Weltliche desto entschiedener ausdrücken zu können; nach anderer Seite hin geht der Pietismus in den Quietismus über, wenn der innerliche Besitz und Genuß des Göttlichen gegenüber von der thätigen Frömmigkeit ausschließlich betont wird. Zur Schwärmerei steigert sich die Frömmigkeit, wenn die Innigkeit und Lebendigkeit des Gefühls auf Kosten der verständigen, klaren Erkenntnis gepflegt wird. Umgekehrt wird die einseitige Pflege der Gotteserkenntnis bei Vernachläßigung der persönlichen Lebendigkeit zur todten Orthodoxie. Wird der Gegensatz zu anderen Weisen der Frömmigkeit übertrieben und der objective Werth einzelner unterscheidender frommer Handlungen überschätzt, so entsteht Bigotterie; zum Fanatismus aber wird die Frömmigkeit, wenn sie in ihrer individuell persönlichen, nationalen oder religionsgemeinschaftlichen Form den Anspruch und Versuch macht, jede andere Art der Frömmigkeit neben sich zu vernichten. Heuchelei, Pharisäismus u. dgl. endlich entstehen aus ihr, wenn die Aeußerungen der Frömmigkeit ohne die entsprechende Gesinnung angestrebt werden.

Der Erzieher hat bei seiner Einwirkung auf das Kind alle diese Abweichungen beständig vor Augen zu behalten und unter Hinweisung auf biblische Beispiele davor zu warnen, vor allen Dingen aber sich selbst zu hüten, daß er nicht durch sein Beispiel das Kind auf einen dieser Abwege verleite.

Frohsinn. Heiterkeit. Die Jugend ist von Natur schon aufgelegt zur Freude; ein gesundes, unverdorbenes Kind wird stets auch ein fröhliches Kind sein. Diesen natürlichen Frohsinn der Jugend zu erhalten und für die höheren Zwecke des geistig-sittlichen Lebens der Art zu befestigen, daß er als Heiterkeit des Gemüths eine bleibende Eigenschaft der Seele werde, ist Aufgabe und Pflicht der Erziehung. Diese hat folgende Puncte wohl im Auge zu behalten:

1) Alles, was die Gesundheit fördert und das leibliche Leben frisch erhält, befördert auch die Heiterkeit des Gemüths.

2) Der Frohsinn wird durch alles gestört und verdorben, was nur den Sinn reizt oder gar überreizt, was bloß auf Genuß abzielt, ohne die innere Selbstthätigkeit anzuregen.

3) Der Turnerspruch: Frisch, frei, fröhlich, fromm! ist das rechte Motto auch zum Capitel über den Frohsinn. Bei der Jugend steigert sich wohl mitunter die Fröhlichkeit zu geräuschvoller Lustigkeit; ist aber die Zucht rechter Art, so wird eine Ueberschreitung des Maßes selten und die Ordnung leicht wieder hergestellt sein, denn der Gehorsam wird als unsichtbares Band das Kind auch da halten, wo es sich selbst überlassen ist, und in der Freudigkeit des Gehorsams soll es ganz besonders seine Frömmigkeit zeigen — nicht aber durch Kopfhängerei oder Absonderung von den Spielgenossen.

4) Im Spiele findet der Frohsinn seine liebste Bethätigung. Mit der Spielfreiheit würde auch die Spielfreudigkeit unterdrückt. Das Spiel fördert die Arbeit, weil es den jugendlichen Geist munter und frisch erhält und das Gleichgewicht in seiner Thätigkeit wieder herstellt. Aber umgekehrt muß auch die Arbeit das Spiel würzen; ohne sie würde es den Reiz verlieren. Darum trage man nicht das Spiel in die Arbeit hinein; im Ueberwinden von Schwierigkeiten, wo jedes Gelingen das freudige Gefühl erhöhter Kraft gewährt und zu neuer Anstrengung treibt, sprudelt eine unversiegbare Freudenquelle. Daß es unserer Jugend vielfach an der rechten Spiellust und Frohmüthigkeit gebricht, hat gewiß nicht seinen Grund darin, daß wir ihr zu viel Arbeit zumuthen; viel eher darin, daß wir ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern, daß wir ihre Geistesentwicklung verfrühen und sie die Genüsse späterer Altersstufen anticipiren lassen.

5) Laune und mürrisches Wesen muß der Erzieher von der moralischen Seite fassen als Pflichtverletzung, wodurch der Friede und die Harmonie der Umgebung gestört wird, und die Selbstthätigkeit wachrufen, welche die schlechte Laune muthig bekämpft und überwindet.

6) Verdrießlichkeit und Trübsinn wirkt ansteckend; Kinder folgen dem Beispiele auch hier. Darum haben Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem zu sorgen, daß sie selber sich leiblich und geistig frisch erhalten und die Heiterkeit des Gemüths sich wohl bewahren. Lehrer sollten mindestens der Nahrungssorgen enthoben sein und nicht durch Privatstunden und sonstige Nebenarbeiten in die Nothwendigkeit versetzt werden, sich die frische Lehrkraft für die Schule zu schwächen. Uebrigens thut es leibliches Wohlsein für sich allein auch nicht; der Schwerpunct der Heiterkeit liegt in der Freiheit des Gemüths. Die Arbeits- und Berufsfreudigkeit des Lehrers vermag auch körperliche Schwächen zu überwinden. Wir dürfen nicht vergessen, daß der Frohsinn einerseits aus dem Gefühl der frei und frisch von Statten gehenden Thätigkeit Leibes und der Seelen entspringt, andrerseits auch wieder zum Hebel wird für eben diese Thätigkeiten, daß die Freudigkeit des Gemüths alle Functionen unseres Organismus lebhafter, elastischer, wirksamer macht.

7) Wie verhält sich der jugendliche Frohsinn zum Ernst des christlichen Lebens? Es giebt zarte fromme Seelen, aber auch starre Rigoristen, die in der Jugendlust, weil sie mitunter tobt und lärmt, etwas unstatthaftes wo nicht sündliches erblicken, die sich nur abweisend und verbietend zur heiteren Lebhaftigkeit der Kinder verhalten. Diese übersehen ganz, daß den Frohsinn der Jugend dämpfen oder gar tilgen wollen, hieße ihre Werbelust hemmen, ihren Lebenssaft verstocken, ihre Federkraft abspannen. Wem die Heiterkeit der Jugend getrübt und vergällt wurde, dessen Gemüth wird für die ganze Lebenszeit etwas schweres und gedrücktes behalten. Jene „unbefangene Glückseligkeit" der Kinderjahre ist ein warmer Lebenshauch, der noch im spätesten Alter sich spüren läßt und sich freundlich mit der Stimmung christlicher Liebe eint, die, obwohl auf tiefstem Ernste ruhend, in ihrem Wesen doch durch und durch heiter ist.

Frühaufstehen. Das Frühaufstehen der Kinder ist durch das der Eltern und deren Lebensweise bedingt, welch letztere nach Ort und Beruf eine große Verschiedenheit zeigt, wie denn schon ein Unterschied zwischen dem Stadt- und Landleben augenfällig ist. Ebenso ist jedoch auch das Alter und die Körperbeschaffenheit der Kinder, ihre Nahrung, geistige und körperliche Anstrengung maßgebend. Es

läßt sich deshalb keine allgemeine Norm der Schlafzeit aufstellen. — Ziehen wir die Zeit in Betracht, worin die Kinder schulpflichtig werden. Es sollte sich einfach das Frühaufstehen während der Schulzeit nach dem Beginn des Unterrichts richten oder umgekehrt. Für die schulpflichtigen Kinder sollte durch Eltern, Lehrer und Erziehungsrath eine Verständigung darüber stattfinden, daß nicht zu früh vor den Lehrstunden aufgestanden werde, oder daß diese nicht zu lange nachher den Anfang nehmen.

Warum soll man auf Frühaufstehen halten? Es ist ein Stück der nothwendigen körperlichen Abhärtung. Das Kind muß angehalten werden, rasch und schnell munter zu werden und die Sinne zusammen zu haben. Nur der nicht über das Maß ausruhende Körper ist zur Arbeit frisch und behend. Ein gesundes Kind, das durch Lernen, Arbeit und Spiel ermüdet ist Abends um 9, kann zwischen 5 und 6 aufstehen. Anders wird es mit schwächlichen Kindern sein; diesen rechne man die Schwachheit des Leibes an und setze zu.

Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiele, daß eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann. Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Rußland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatze: „Ich mache mein Leben so lang, als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich." Franklin sprach aus: „Wer spät aufsteht, mag den ganzen Tag laufen, und hat doch Abends die Arbeit nicht eingeholt." Als Arbeitszeit empfiehlt sich die Morgenstunde besonders. Das Sprichwort: „Morgenstund hat Gold im Mund" bezeugt, welch großen Werth die Volksweisheit darauf legt.

Das Frühaufstehen ist ferner überaus wichtig in moralischer Beziehung. Nichts hat mehr Einfluß, die Willenskraft abzustumpfen, Geist und Körper gleichmäßig erschlaffen zu lassen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühstunden. Sehr verderblich ist's, wenn Kinder, insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Am bedenklichsten ist jenes halbwache Liegenbleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Gut ist es, wie für Gesunde, so auch für Verirrte, wenn das äußerliche Mittel nach Luthers Sinn und Meinung in christliche Ordnung eingereiht ist, wie denn im Katechismus gelehrt wird: Des Morgens, so du aus dem Bette fährst, sollst du sagen: Das walte Gott Vater, Sohn und heiliger Geist. Amen. Darauf knieend oder stehend den Glauben und das Vaterunser beten u. s. f.

Das Spazierengehen in frühen Morgenstunden kann im allgemeinen den jungen Leuten nicht empfohlen werden, da es sehr leicht die Folge hat, daß sie dann zur Arbeit des Tages nicht mehr die nöthige Frische und Munterkeit haben. Es soll dieses Vergnügen für Sonn- oder Feiertage aufgespart werden.

Mittel anzuwenden, um das Frühaufstehen zu erreichen, ist auf dem Lande weniger nothwendig als in Städten. Auf dem Lande ruft die Feldarbeit hinaus ins Freie. In Städten werden allerlei Kunstmittel nöthig sein und fürs erste auch bleiben. Eines ist der zeitige Anfang des Schulunterrichts. In Lehranstalten, besonders in Convicten bringt die Hausordnung mit sich, daß eine Glocke gezogen wird, und hat das seinen guten Einfluß auch fürs spätere Leben. Das beste ist, das Sprüchwort: „Jung gewohnt, alt gethan" zu befolgen, d. h. hier, die Ordnung des Hauses, früh aufzustehen, den Kindern anzuerziehen und zur Gewohnheit zu machen.

Frühreife bezeichnet in der herkömmlich gewordenen Bedeutung des Wortes nicht nur die früh eintretende wirkliche Reife, d. h. Männlichkeit im physischen und geistigen Sinne, sondern es wird auch, namentlich auf geistigem Gebiete, von jeder Entwicklungsstufe gebraucht, die im Verhältnis zum Alter ungewöhnlich früh eintritt. Das Wort hat sogar, vermuthlich unter dem Einflusse einiger auffallenden Beispiele, die in den letzten Jahrhunderten vorgekommen sind, vorwiegend die Bedeutung angenommen, daß es den Zustand der sogenannten Wunderkinder bezeichnet, die schon im frühesten Lebensalter Erstaunliches leisten, aber nachher entweder physisch zu Grunde gehen oder zurückbleiben und die rechte Reife nie erreichen. Wenn man den Begriff der Frühreife in dieser Weise beschränkt, so darf man offenbar Männer wie Phil. Melanchthon, Torquato Tasso, Hugo Grotius, Albrecht

von Haller, die alle in ihrer Entwicklung ungewöhnlich früh waren, aber dabei auch nachhaltige Kraft und Tiefe besaßen, nicht als frühreif bezeichnen. Ein Heinecke, Baratier, K. Witte und andere werden die charakteristischen Beispiele der Frühreife sein. Körperliche Frühreife bespricht Schwarz, Erziehungsl. 2. Aufl. III, S. 354 f., geistige ebendas. 349 ff.

Präcocität = unnatürlich frühe Geistesreife und Altklugheit bespricht als eine weitverbreitete Erscheinung und ein schlimmes Zeichen der Zeit Döberlein in den Reden und Aufsätzen I, S. 150 ff. Die Kinder und Knaben wollen wie die Männer sein, und was dem reiferen Alter an Rechten und Genüssen vorbehalten bleiben muß, für sich in Anspruch nehmen, und leider werden sie von einem Theil der Erwachsenen hierin thörichterweise unterstützt. Auch die Schule hat ihren Antheil an der gemeinsamen Schuld der Zeit. Der Gärtner wartet auf Blüte und Frucht und weiß, wie es um Treibhauspflanzen steht; aber unter den Erziehern sind viele, welche die natürliche Entwicklung mit künstlichen Reizmitteln verfrühen wollen, anstatt die Blüte, damit sie um so voller und schöner sich entfalte, möglichst lange in der Knospe zu halten. Gegen dieses Uebel hilft nichts, als wenn wir uns entschließen, uns der verkehrten Mode, die sich Zeitgeist nennt, mit aller Entschiedenheit zu widersetzen, wenn wir die Natur in ihrer gesetzmäßigen Entwicklung beobachten und von den Irrwegen der Hypercultur zu ihr zurückkehren. (Vgl. die Art. Altklug, Blasirt.)

Furcht findet sich im jugendlichen Alter am häufigsten ein und oft unter bedenklichen Formen. Es ist bekannt, daß namentlich Gespensterfurcht bei Kindern oft die schlimmsten Zufälle, Krankheit und Tod herbeigeführt hat. Wenn daher die Periode der Aufklärung irgend etwas gutes gebracht hat, so gehört gewiß auch dies dazu, daß der Aberglaube aus den Kinderstuben verwiesen worden ist. Zu warnen ist jedoch vor der systematischen Ernüchterung und der pedantischen Verfolgung jedes phantastischen Restes im kindlichen Gemüthe; ein solches Verfahren erzeugt leicht Altklugheit und Eitelkeit. Am schlimmsten wird es, wenn die Kinder bei jenem principiellen Verfahren gewöhnt werden, mit superklugem Selbstbewußtsein auf achtbare Dienstboten oder andere ältere Leute herabzusehen. Es genügt also, wo den Kindern irgend etwas unheimliches Furcht einflößt, sie, ohne ihren Muth zu sehr auf die Probe zu setzen, auf die nächste Quelle der Erscheinung aufmerksam zu machen und durch Beispiel und Anleitung, wie sie der einzelne Fall darbietet, jene Gründlichkeit in der Betrachtung der Außenwelt anzubahnen, vor der sich das Spukhafte zurückzieht. — Ganz besonders muß auch davor gewarnt werden, aus Prahlerei oder zur heroischen Uebung Kraftstücke des Muthes mit den Kindern vorzunehmen — sie ohne Noth, ja ohne Zweck im Dunkeln allein auf den Dachboden oder in den Keller, wo nicht gar über den Kirchhof zu schicken.

Die Furcht vor der Dunkelheit ist eine der häufigsten Erscheinungen und findet sich auch unabhängig von dem Aberglauben, wenigstens insofern er Uebernatürliches zum Gegenstande hat; denn in Wahrheit ist die Voraussetzung in allen Ecken lauernder Bösewichter auch ein Aberglaube. Wo die Furcht vor der Finsternis bei Kindern, welche über die ersten Jahre hinaus sind, stark ausgebildet ist, wird in der Regel ein Aberglaube dieser oder jener Art zu Grunde liegen. Ob die Finsternis auch an und für sich schreckhaft sei, ist streitig geworden. Ohne Zweifel kann gut gewöhnten Kindern unter gewöhnlichen Verhältnissen und in ihrer gewöhnlichen Umgebung diese Empfindung ganz fern gehalten werden; allein man muß sich hüten, nach solchen Erfahrungen obigen Satz zu verneinen. Unter ungewöhnlichen Umständen, namentlich in fremder Umgebung, werden auch gut gewöhnte Kinder leicht in den Fall kommen, das Schauerliche der Finsternis zu empfinden. Um unter allen Umständen zu sichern, muß daher nothwendig zu der Gewöhnung Pflichtgefühl und Gottvertrauen hinzutreten. Daß bei einmal vorhandener krankhafter Neigung zur Furcht nicht mit Strenge zu verfahren und Furcht mit Furcht zu vertreiben ist, wird von einsichtigen Pädagogen aller Richtungen angenommen. Ein ernstes Wort, selbst eine Strafe zur rechten Zeit, mag zwar angewandt werden, aber die Hauptsache wird bleiben, anfangs die Anlässe möglichst zu vermeiden, auf physische und geistige Stärkung im allgemeinen hinzuarbeiten und sodann allmählich und mit möglichster Vermeidung neuer Ausbrüche in der Gewöhnung fortzuschreiten.

Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erspart, sie soll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beispiel ist auch in diesem Stücke von besonderer Wichtigkeit. — Am tiefsten steckt in dem natürlichen Menschen die Furcht vor dem Tode; ihre Bekämpfung fällt in gewißem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zusammen, sofern nämlich diese dazu helfen will, daß der natürliche Mensch in einen geistlichen umgewandelt werde. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, ist in dem Art. Strafe zu besprechen.

Ueber Furcht in physiol. und psychol. Hins. vgl. Domrich, psych. Zustände, Jena 1849. Lotze, medicin. Psychologie §. 440 ff. Volkmann, Grundr. der Psych. §. 127. Schwarz, Erziehl. 2. Aufl. II, 212 ff. „Erziehungsresultate," Hannover 1857. S. 234 ff. (Vgl. die Art. Aberglaube, Aengstlichkeit, Blödigkeit.)

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet ist sowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieser soll beten können, weil er, als Mensch, die dem Menschen gebührende Stellung zu Gott einnehmen soll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was sie ihm sonst an Bildung beibringen mag, über die Roheit nicht hinaus.

Also erstlich: der Erzieher soll für das Kind beten. Wer sich des Gebets beharrlich entschlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit seiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtsinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige seinerseits thut, aber nur, um sich keinem Vorwurf auszusetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht so sehr gelegen ist; oder hat er jene hohe Meinung von der Allmacht seiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings selber, daß er weiter keine Garantie für seine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von diesem Wahne frei ist, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß das Gedeihen allein von Gott kommt und daß auch dieser Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für sich selbst; daß ihm selber Weisheit, Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit frischem Muthe und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus sich selbst nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbesondere darauf aufmerksam, wie nur durch solches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch persönlich drücken mögen, sich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne, die Ruhe und Fassung, ohne die er gar nicht im Stande ist, auf die Kinder zu wirken.

Dem Gebete für die Kinder geht das Gebet mit den Kindern zur Seite, und zwar zunächst in der Absicht, daß sie beten lernen. Das Beten ist ja in der That eine Kunst; es muß gelernt sein, wie das Sprechen selber gelernt werden muß (Luc. 11, 1). Dem Kinde wird vorgebetet, es spricht nach, man lehrt es (nach abendländisch-germanischer Sitte, worin aber der katholische und der evangelische Brauch sich wieder unterscheidet) die Hände falten, als Symbol der Abgeschiedenheit von allem andern und als Symbol der innern Geschlossenheit, Gefaßtheit, Gebundenheit. Dies ist möglich und muß beginnen, sobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderst beim Aufstehen und zu Bette gehen sowie bei Tische geschehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegensatze der Zerstreuung in Arbeit und Spiel sind, sondern in welchen sich auch der Stoff des Gebets, der Gegenstand von Dank und Bitte von selber darbietet. Weil aber gerade in diesen Momenten das kleinere Kind von der Mutter besorgt werden muß, so ist es auch das natürlichste, daß sie

mit ihm betet; und ist sie eine rechte, christliche Mutter, so wird sie auch dieses Recht an gar niemand abtreten. Später, wenn das Kind zum Niedergeben und Aufstehen der mütterlichen Hülfe nicht mehr bedarf, wird auch der Vater sich mit der Mutter in jenes Geschäft theilen; es müßte dem Kinde selber sonderbar oder verdächtig vorkommen, wenn der Vater nie mit ihm betete. Was nun zu solchem Beten verwendet werden soll, dessen bietet theils die Tradition in christlichen Familien, theils die katechetische und ascetische Literatur vieles dar. Es sind einfache Verschen, Bibelsprüche, Gebetsformeln, die sich dazu eignen, die sich mit der Zeit erweitern und vermehren, da namentlich der Liedervorrath, den das Kind in der Schule lernt, auch hiezu seine Dienste leistet. Solches Beten wird von den Kindern leicht unter dem Gesichtspunct einer Recitation des Memorirten betrachtet. Das ist alsdann kein Fehler, wenn der Lehrer auch das Recitiren des Memorirten in der Schule zu einem wahrhaften Beten zu machen weiß. Dem Fehlerhaften daran wirkt man am besten entgegen, wenn wenigstens von Zeit zu Zeit ein freies Herzensgebet dem Kinde vorgesprochen wird, in das auch ganz specielle Züge, z. B. Bitte um Vergebung für eine den Tag über begangene Unart, Danksagung für irgend eine besondere Freude, die dem Kinde widerfahren, Fürbitte für ein krankes Geschwister u. s. w. aufgenommen werden. Hieran lernt das Kind, wie man betet; daß es den Uebergang zum eigenen Herzensgebet finde, ist Sache der göttlichen Führung, die in dem Kinde den eigenen Trieb zu beten allein erwecken kann, er wird aber, einmal angeregt, um so mächtiger wirken, je besser jenes Nachbeten schon vorgearbeitet hat, Gedanken und Worte schon zur Verfügung stellt.

Wir haben oben angenommen, Vater und Mutter lehren das Kind beten. Wie aber, wenn sie's nicht thun? Ob sie es thun oder nicht, in jedem Fall hat die christliche Schule die Verpflichtung, es zu thun, um, was das Haus vielleicht versäumt, zu ersetzen und das Gebet von der Schule aus ins Haus zu verpflanzen. Indem tägliches Gebet zur Schulordnung gehört, wird dem schon zum Theil entsprochen; es ist aber am Platze, daß in Verbindung mit Katechismus und Spruchbuch — bei den jüngern Kindern auch schon mit der Fibel — die Kinder geeignete Gebete und Gebetsverse auswendig lernen, die sofort auch zu Hause, auch für sich zu beten der Lehrer dem Kinde aufgiebt.

Beide Arten, das Gebet für die Kinder und die eigene Uebung der Kinder im Gebet, das Betenlehren, treffen zusammen in dem, was wir Gebet mit dem Kinde nennen, wobei also die Kinder mit dem oder den Erwachsenen eine Gemeinde bilden, und das Gebet ein gemeinsames ist. Dies geschieht in der Hausandacht, in der Schulandacht, in der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste.

Vereinzelt soll freilich die Gebetszucht in Haus und Schule nicht sein, so daß zwar regelmäßig gebetet, damit aber alles religiöse abgemacht, der liebe Gott abgefertigt wäre. Und doch muß gesagt werden, daß, selbst wo die Gebetsübung so isolirt wie eine Ruine auf ödem Felsen dasteht, sie noch ihren Segen hat; der Sohn, der unter solchem Hausbrauch aufgewachsen ist, wird doch eher, auch wenn er draußen und sich selbst überlassen ist, sich dessen erinnern. Denn wie das Gebet aus einer christlich erneuerten Seele entspringt, so wirkt es auch, von außen eingepflanzt, auf solche christliche Erneuerung der Seele zurück.

Vgl. Joh. Chr. Storr, Anleitung zum Gebet des Herzens, in Frage und Antwort, neu aufgelegt, Ludwigsb. 1860. Die Abh. über das Gebet als Erziehungsmittel, in Völters süddeutschem Schulboten, 1851, Nr. 24.

Gebrechliche. Behandlung gebrechlicher Kinder. Gegenstand unserer gegenwärtigen Betrachtung sind die Gebrechen, welche durch Verkrümmungen und Gelenksleiden, durch ursprüngliche Misbildung, durch Verstümmelung u. s. f. bedingt sind: kurz, die gewöhnlich sogenannten körperlich verkrüppelten Kinder; und zwar ist es nicht eine ärztliche Cur jener Gebrechen, wie sie in Kinderheilanstalten (s. d. Art.) und orthopädischen Instituten vorkommt, sondern die pädagogische Behandlung, welche wir hier ins Auge fassen.

Das Alterthum hat im allgemeinen gegen gebrechliche Kinder, soweit es überhaupt sich mit denselben befaßte, gar wenig Erbarmen gezeigt. Im alttestamentlichen Gesetze sind bekanntlich eine Anzahl von entstellenden Gebrechen aufgezählt, welche den damit Behafteten zum Priesterstande unfähig machten (3 Mose 21, 17—24): ohne Zweifel,

weil die äußerliche Tadellosigkeit ein Symbol der innern Heiligkeit sein sollte. Jene Satzung hat die römisch-katholische Kirche festgehalten, obgleich im Neuen Testament (1 Tim. 3, 2 Tit. 1, 7) ganz andere Erforderniſſe für den Bischof aufgestellt werden. Wenn wir andererseits bei heidnischen, selbst bei sehr rohen Völkern eine Art von religiöser Scheu wie vor den Wahnsinnigen so auch vor Gebrechlichen finden, so scheint dies andere Ursachen zu haben, die in dem unheimlichen Wesen liegen, welches Gebrechliche häufig umgiebt. Im Durchschnitt ist auch bei den heutigen heidnischen und sogenannten Naturvölkern die Lieblosigkeit gegen Gebrechliche vorherrschend. Das Aussetzen und Tödten krüppelhafter Kinder ist häufig genug. Theilweise geschieht es aus einer Art von Humanität, die schnell fertig dem Leben ein kurzes Ende macht, statt einer langen Noth: ja nach der Versicherung eines berühmten Geburtshelfers ist das Factum, daß bei weitem die meisten Misgeburten nicht lange leben, nicht durchaus bloß in natürlichen Verhältnissen begründet. Die christliche Humanität macht es sich nicht so leicht, sie erbarmt sich auch dieser Armen und erwägt liebevoll, wie sie erzogen werden sollen.

Es ist bei der großen Verschiedenheit der Gebrechlichen schwierig, Allgemeingültiges über die Behandlung festzustellen. Nicht einmal der Kanon, daß es körperlich schwächliche Kinder seien, ist allgemein wahr: es giebt unter ihnen solche, welche leiblich und geistig ihre Kräfte ohne allen Schaden anstrengen können. Die besondere Rücksicht auf den Kräftezustand wird allerdings eine der ersten, und die Pflege der körperlichen Entwicklung und Kräftigung mit besonderer Sorgfalt zu ordnen sein. Erörtern wir bei dieser Gelegenheit in der Kürze die Typen für einige besondere Classen von Gebrechlichen, insofern hier Anhaltspuncte für die pädagogische Behandlung gegeben sind. Eine große Anzahl von Gebrechen bieten in ihrer äußern Erscheinung nur den Ausgang eines tiefer liegenden, den Organismus besetzt haltenden constitutionellen Leidens. In erster Linie stehen hier die Skropheln, welche namentlich eine Menge von Gelenkskrankheiten bedingen. Man hat bei ihnen einen irritabeln und torpiden Charakter des Leidens unterschieden. Der Habitus des letzteren ist der eigentliche bekannte Skrophelhabitus: dicker Kopf, große aufgeworfene Oberlippe, meistens auch dicke, wie geschwollene Augenlider und Nase, dünne Extremitäten und großer Bauch. Es sind Kinder, welche beständig essen wollen und zwar massige Nahrung, während sie geistig ziemlich stumpf sich zeigen, dabei oft mürrisch und verdrießlich sind und gegen die Außenwelt, gegen schmerzhaftes Angreifen besonders darum reagiren, weil sie dadurch in ihrer Ruhe gestört werden. Die irritable Form dagegen zeigt ein ganz anderes Gepräge, hübsche Gesichtchen mit zarter Haut, öfters röthlichen Haaren, langen seidenähnlichen Wimpern, zarten Gliedern. Solche Kinder verrathen früh große Geistesanlagen, sind im dritten Jahre schon witzig, dabei überaus empfindlich gegen äußere Eindrücke und Ereignisse. Die Loose scheinen zwischen beiden Formen sehr ungleich vertheilt, zu Gunsten der letzteren, doch ändert sich mit der Zeit öfters das Verhältnis. Während Kinder mit dem torpiden Habitus sich manchmal gegen die Pubertät hin vortheilhaft entwickeln, verkrüppeln dagegen die feinen und geistreichen Gesichter und bekommen grillenhafte Züge; sexuelle Regungen erwachen früh und mit Heftigkeit; und in geistiger Beziehung entsprechen solche Kinder später den gehegten Erwartungen nicht: sicherlich oft nur, weil sie eben verdorben worden sind. Eine zweite Reihe von Gebrechen ist begründet in rachitischem Leiden, welches sich durch die aufgetriebenen Apophysen der Röhrenknochen kennzeichnet, und durch eigenthümliche Gesichtszüge mit etwas vorstehendem Unterkiefer und zurücktretendem Jochbogen. Auch dies sind in der Regel kluge Kinder, die gut aufmerken und gut lernen, aber eher schweigsam sind, als gesprächig. — Besonders hervorzuheben ist unter den Gebrechen diejenige Verkrümmung des Rückgrats, welche eine Ausbiegung nach hinten bildet, die Kyphose. Bei diesem Leiden zeigt sich die Intelligenz in der Regel früh schon geschärft, buckelige Kinder zeigen oft besondere Anlagen, zumal für das auf Beobachtung und Berechnung sich gründende Wissen, und bilden dieselben mit Vorliebe aus. Das geistige Uebergewicht, welches sie oft früh schon über körperlich begünstigte Altersgenossen erlangen, tröstet sie, macht sie witzig — man denke an Lichtenberg — und reizt wohl auch zu jener Eitelkeit, welche gerne wie ein Zauberer halb gefürchtet sein will: Hexenmeister und Zauberzwerge denkt sich das Volk gern

buckelig. — Die namentlich bei Mädchen so häufige Skoliose, die Verkrümmung nach seitwärts, gehört nicht hieher, sie kommt auch bei den beschränktesten Geistesanlagen vor. Gleicherweise giebt die große Menge weiterer Gebrechen, wie die Misbildungen des Fußgelenks, der Klumpfuß u. s. f., Lähmungen, Verkümmerungs-, Hemmungsbildungen der verschiedensten Art keine besondern Momente an die Hand, und sie fallen schließlich unter denselben Gesichtspunct wie etwa chronische Krankheiten.

Für alle Fälle wird nun aber Eines zu sagen sein: daß wenn irgendwo, so hier, in der Behandlung gebrechlicher Kinder, die Liebe die Leiterin sein muß. Zunächst im Hause, in der Familie thut allerdings die Mutterliebe den Gebrechlichen mehr noch als gewöhnlichen Kindern noth; nur ist leider dieselbe auch oft geneigt, manches zu verderben, ihr unglückliches Kind zu verwöhnen und zu verhätscheln. Es ergiebt sich schon hier von vorn herein die Regel, daß man dem gebrechlichen Kinde gegenüber so viel als möglich so verfahren soll, wie wenn es nicht gebrechlich wäre, daß man die unersetzlichen Hemmungen seines Lebens nicht zu vergüten suchen soll durch eitles Außenwerk. Die Geschwisterliebe, ohnehin eine zart zu pflegende Pflanze, kann sonst große Gefahr laufen. Die geistige Entwicklung solcher Kleinen bedarf besonderer Aufmerksamkeit; sie ist häufiger vorsichtig zu zügeln, als anzuspornen, namentlich soll man nicht ihren Witz bewundern und ihre Eitelkeit nähren, dafür aber ihre Reizbarkeit mit sanftem Ernste behandeln.

Die Conflicte, in welche der Gebrechliche in der Familie kommt, sind übrigens nicht zu vergleichen mit denen, welche ihn außer dem Hause, zunächst schon beim Eintritt in die Schule erwarten. Außerhalb des Familienkreises fühlen zumal die geistig begabteren Gebrechlichen schon früh ihre unglückliche Stellung. Die Verletzung der Eigenliebe durch Neckereien und verächtlichen Spott läßt sich ertragen, wohl auch mit geistiger Waffe pariren; aber daß sie in hundert Hoffnungen und Freuden sich hintangesetzt sehen, wo der durch Kopf und Herz gleich Berechtigte vergeblich es andern selbst minder Begabten gleich zu thun sucht, das ist ein Grund, warum nur zu oft ihr Gemüth eine krankhafte Reizbarkeit annimmt, welche bei gemeineren und gemein behandelten Naturen zu giftigem Neid und zu arglistiger Tücke führt, aber auch bei edlern, rücksichtslos Behandelten wohl Stimmungen nicht minder peinlicher und schlimmer Art zu erzeugen geeignet ist.

Doch bleiben wir vorerst bei der Schule. Obgleich gute Kinder sich eines Hülflosen, Gebrechlichen liebreich annehmen, so hat derselbe, namentlich wenn er provocirend auftritt, doch auch herbe Reden, Hohn und noch derbere Beweise von Abneigung zu erwarten. Das wird um so weniger ausbleiben, wenn der Lehrer in auffallender Weise um seines Gebrechens willen sich seiner annimmt. Am besten wird deshalb auch der Lehrer den Gebrechlichen gerade wie die andern behandeln; der rechte Lehrer wird dabei alles, was er thut, — und er hat wohl manches zu thun mit besonderer Rücksicht — im Geiste herzlichen Wohlwollens thun.

Geradezu empörend auch für das Gefühl tüchtiger Mitschüler ist es, wenn ein Lehrer directe Anspielungen auf ein bestimmtes Gebrechen macht und selbst neckt. Es ist zum wenigsten ein Zeichen von Mangel an echter Bildung, wenn man einen Schwächeren verletzt, indem man ihn an einen wirklichen oder scheinbaren Makel erinnert, der ihm ohne sein Verschulden anhaftet.

Mit einem Worte, es gilt auch hier, daß die Liebe das Element sein muß, in welchem die Behandlung der Gebrechlichen besteht; die Liebe, welche nicht Muthwillen treibt. Gegen solche Liebe sind auch gebrechliche Kinder in den weitaus meisten Fällen gar sehr empfänglich. Daß aber in unserem Falle die gründlichste Hülfe und der beste Trost für das in der sinnlichen Welt nun einmal Versagte eben aus der frommen Hingebung an den Willen und an die Führung Gottes quillt, das fällt jedem in die Augen, der sich nur nicht davon abwenden will.

Gedächtnis. Wenn man in der Pädagogik eine Zeit lang die hohe Bedeutung des Gedächtnisses verkennen konnte, so darf man das wohl als eines der größten Misverständnisse bezeichnen. Das Gedächtnis hat ja die Bestimmung, den gesammten geistigen Stoff, den der Mensch im Verlauf der Zeit durch sein Erkennen und Handeln zu seinem geistigen Eigenthum gemacht hat, aufzubewahren und dadurch der Vergänglichkeit zu entreißen. Durch das Gedächtnis ist daher auch erst eine Entwicklung der

menschlichen Seele von Stufe zu Stufe bis in alle Ewigkeit möglich gemacht. Das Gedächtnis allein bewirkt es, daß ein Mensch nicht immer wieder von vorn anzufangen hat, sondern die bereits erarbeiteten Resultate als Material zu immer neuen Bildungen verwenden und so sein geistiges Selbst bis ins Unendliche erweitern und vertiefen kann. Ja noch mehr! Das Gedächtnis ist keine neben und außer dem Geiste seiende Kraft, sondern der seines Inhalts gewiße und ihn bewahrende Geist selbst. „So viel wissen wir, als wir behalten!"

Zu einem guten Gedächtnis gehört, daß man 1) etwas behält und 2) sich dessen wieder erinnert. Behalten wird eine geistige Substanz, wenn sie mir nicht bloß zeitweilig angehört, sondern ein lebendiger Bestandtheil meines Selbst ist und so gewiß für alle Zeiten forteristirt, als ich selbst forteristire. Die Art und Weise aber, wie die geistige Substanz in der Regel behalten wird, ist eine bewußtlose. Von den unendlich vielen Dingen, die ich im Gedächtnis trage, habe ich immer nur eins im Selbstbewußtsein, was ich gerade zu meinen weiteren geistigen Operationen gebrauche. Es gehört mit zu einer gesunden Verfassung des Geistes, daß ich alles, was sich etwa sonst noch von der Fülle des in mir vorhandenen Stoffes in das Bewußtsein hereindrängen will, in das Reich der Bewußtlosigkeit zurückscheuche. Die Fähigkeit, dasjenige, was ich behalten habe, in jedem Augenblick gleichsam aufzuwecken und ins Licht des Bewußtseins hereinzurufen, ist das zweite Moment des Gedächtnisses — nämlich die Kraft, sich seines geistigen Stoffes zu erinnern. Diese Fähigkeit ist erst dann so, wie sie sein soll, wenn die Vorstellungen mit unmeßbarer Schnelligkeit aus dem Schachte der Innerlichkeit ins Bewußtsein gerufen werden.

Diese beiden Eigenschaften eines guten Gedächtnisses, Festigkeit und Treue des Behaltens und Sicherheit und Schnelligkeit des sich Erinnerns, hängen sehr von der Art und Weise ab, wie der geistige Inhalt, der dem Gedächtnis anvertraut werden soll, zuerst aufgefaßt und aufgenommen wird. Daß so vieles und so rasch dem Bewußtsein wieder verloren geht, ist allein dem Umstande zuzuschreiben, daß man es sich nicht gründlich assimilirt hat. Was man zu einem wirklichen Eigenthume seines Geistes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren. Man versenke nur die Seele mit aller ihrer Kraft in einen Gegenstand, und man wird finden, daß auch das Gedächtnis für alle Zeiten mit demselben bereichert ist, daß es ihn in sich hält und trägt und zu jeder Zeit reproduciren kann. Die Mittel, die dazu dienen, der Seele das Verständnis eines Gegenstandes zu eröffnen und durch das Verständnis Interesse dafür einzuflößen, sind daher auch die Mittel, um denselben dem Gedächtnis für immer einzuprägen, und es giebt unseres Erachtens keine anderen. Ist irgend eine Beobachtung lehrreich, um zu erkennen, auf welche Art und Weise ein geistiger Stoff sicher ins Gedächtnis aufgenommen werden kann, so ist es die Beobachtung des kindlichen Alters. Zu den allerwichtigsten Besitzthümern, die die kindliche Seele sich erwirbt, gehört offenbar die Muttersprache. Sitzt irgend etwas recht fest im Gedächtnis, so sind es die Worte der Muttersprache. Hat sich aber auch irgend etwas auf naturgemäßem Wege festgewurzelt, so sind es die Worte der Muttersprache. Wären sie dem Kinde bloß als vereinzelte Laute mitgetheilt worden, es würde dieselben nimmermehr gemerkt haben. Aber jedes Wort ist selbst ein Resultat vieler einzelnen Beobachtungen und wird, wenn es einmal gewonnen ist, umgekehrt auch gebraucht, um viele einzelnen Beobachtungen zu begreifen, und so wird es ein lebendiges Eigenthum des Geistes und darum auch des Gedächtnisses. Das Vereinzelte als solches würde leicht und schnell aus dem Gedächtnis verschwinden; aber das Einzelne als das mit sich Identische in einer Fülle von Unterschieden — das haftet und wird behalten. Es geht daraus nun zugleich auch hervor, was für eine große Bedeutung die Wiederholung für das Aufbewahren eines geistigen Inhalts im Gedächtnis hat. Man sagt nicht zu viel, wenn man die Wiederholung als das hauptsächlichste, wo nicht als das einzige Mittel zum Behalten bezeichnet. Aber die Kraft der Wiederholung besteht nicht bloß darin, daß ich denselben Eindruck einer Sache zu verschiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewußtsein aufnehme, sondern noch mehr darin, daß ich ein und dieselbe Sache in den verschiedenartigsten Situationen beobachte und sie in allen noch so verschiedenen Beziehungen als eine und dieselbe erkenne. Der Geist selbst ist die absolute Einheit in einer Fülle zahlloser Unterschiede und daher widerstreitet das bloß

Vereinzelte seiner Natur und wird nur schwer oder gar nicht von ihm aufgenommen und noch weniger behalten. Das Einzelne erscheint erst dann in der dem Geiste gemäßen Form mit anderem verbunden, wenn es organisch und logisch mit dem anderen zusammenhängt. Soll also ein Gegenstand für alle Zeit gemerkt werden, so sorge man dafür, daß er als ein Glied eines organischen Ganzen erscheint oder daß er als ein Moment einer logisch geordneten Gedankenreihe von dem Geiste begriffen wird.

Aus dem Gesagten geht aber hervor, daß die Gedächtnisübungen, wenn sie nicht die Auffassung der Sache durch den Verstand zu ihrem Hintergrunde haben, keinen Werth und keinen bleibenden Erfolg haben können, und daß man den oben angeführten Grundsatz: „So viel wissen wir, als wir behalten" auch umkehren und sagen kann: „So viel behalten wir, als wir wissen". Die menschliche Seele ist zwar so organisirt, daß sie auch sinnlose Zeichen und Laute in sich aufnehmen und eine Weile auswendig behalten kann. Aber solch ungeistiger Gehalt haftet nur sehr äußerlich in ihr und geht sehr bald wieder verloren. Ganz anders verhält sich die Sache, wenn der sinnlichen Erscheinung eine geistige Wesenheit zu Grunde liegt; in diesem Falle kommt der Geist erst im wahren Sinne des Wortes zu sich selbst und nimmt den dargebotenen Inhalt auf eine bleibende Weise in sich auf.

Allein man darf nicht übersehen, daß das Verständnis der allerwichtigsten und folgenreichsten Dinge von Stufe zu Stufe sich entwickelt und meist sehr spät sich vollendet, wenn es sich überhaupt vollendet. Dies gilt vor allem von religiösen Ideen, die erst durch eine reiche Lebenserfahrung ihr volles Verständnis und Interesse erhalten. Hier erscheint es heilsam, religiöse Lieder und Sprüche frühzeitig dem Gedächtnis einzuprägen, damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele gegenwärtig sind und ihre Kraft beweisen. Es ist recht gut, wenn die Kinder solche Lieder und Sprüche zunächst mechanisch ins Gedächtnis aufnehmen, wenn nur die weiteren Operationen, durch welche sich solcher Inhalt im Geiste und Gemüthe für alle Zeiten festwurzelt, nachfolgen. Auch für mathematische und philosophische Wahrheiten erscheint es in vielen Fällen ganz nützlich, wenn man mit diesem mechanischen Theil der Assimilation, den man mit dem Namen des Auswendiglernens bezeichnet, den Anfang macht, wenn nur das Inwendiglernen redlich nachgeholt wird. Mit Recht sagt Hegel: eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, müße man, um sie zu besitzen, im Gedächtnisse haben, man möge nun damit anfangen oder damit endigen; werde damit angefangen, so habe man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken. Es giebt noch einen Grund, weshalb man wenigstens gewiße sprachliche Erzeugnisse Wort für Wort auswendig lernen muß. Dieser Grund liegt in der Form der Schriftwerke. Ihre Vollendung liegt nicht bloß in der Tiefe des Gedankens, sondern besonders auch in der Form der Darstellung. Ein im Gedächtnis gegenwärtiger, formell vollendeter Inhalt wirkt fast bewußtlos auf die Bildung des Formsinns; freilich aber in einem um so höheren Grade, je mehr man bei jeder passenden Gelegenheit darauf zurückgeht und ihn immer tiefere Wurzeln in Geist und Gemüth schlagen läßt.*)

Gedächtnisübung, s. Memoriren.

Geduld, s. Erzieher.

Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei. Gefühllosigkeit ist die Abwesenheit der edleren sittlichen Gefühle, hervorgehend aus dem Mangel des sympathetischen Gefühls. Dieses, obwohl es noch überwiegend sinnlicher Natur und keineswegs dem rein sittlichen Wohlwollen gleichzustellen ist, bildet doch die nothwendige Grundlage für die sittliche Bildung überhaupt, weshalb wir auch mit Recht seinen Mangel als Roheit und Barbarei bezeichnen. Wir haben das Kind vor Gefühllosigkeit zunächst und vor allem dadurch zu bewahren, daß wir seinen Egoismus, wo er hervortritt, beschränken und seinen Willen in Zucht nehmen. Uebrigens hat selbst der Zerstörungstrieb als Moment in der Entwicklung des Geistes seine Be-

*) Vgl. Wiese, Deutsche Briefe, S. 87; Palmer, Päd., S. 353 ff., 383 ff.; Held, Schulreden, S. 136—54; Mager, Die genet. Methode, S. 204—12; Waitz, Päd., §. 24.

rechtigung; er ist wesentlich ein Ausfluß des Thätigkeitstriebes und wir haben deshalb über sein Hervortreten nicht zu erschrecken, sondern ihn nur vor Ausschreitung zu behüten und in seinen Aeußerungen zu leiten. Wir wollen es dem Knaben noch nicht als Hang zur Grausamkeit auslegen, wenn er etwa im Schlachthause — Mädchen halten sich von solchen Stätten ohnehin fern — mit Spannung der Bewältigung und dem Tode der Hausthiere zuschaut. Etwas anderes ist aber „jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang" (Palmer), von der nur ein Schritt ist zur vorsätzlichen überlegten Thierquälerei. Hat der junge Mensch erst im Unterdrücken und Zerstören des thierischen Lebens die Regungen des Mitleids überwinden gelernt, so wird er herangewachsen auch zur Menschenquälerei fortschreiten und mit kaltem Blut Menschen hinzuopfern im Stande sein. Vgl. „über die Hauptgebrechen der Erziehung" von Hofrath Dr. Perner (München 1858). Es giebt, wie der menschen- und thierfreundliche Lord Erskine sagt, keine wahrhaft gute Erziehung und kein wahrhaft gutes Herz ohne Mitleid mit den Thieren. Darum sollten aber auch alle Wohlmeinenden, gleichviel ob mit oder ohne Beitrittserklärung, thätige Mitglieder eines Thierschutzvereins sein; nicht bloß Lehrer und Geistliche, sondern auch angesehene Amts- oder Privatpersonen sollten mit allen Mitteln dahin wirken, daß es in der Gemeinde zum Ehrenpunct würde, Thierquälerei entweder zu verhindern oder zur Anzeige zu bringen. Wenn aber deutsche Pädagogen selbst das Spielen der Kinder mit Thieren bedenklich finden (vgl. Dr. Schreber, Kallipädie, S. 116), weil es leicht zu Thierquälereien verleiten könne, so gehen sie hiemit ohne Zweifel zu weit. In der thätigen Sorgfalt für ein lebendes Wesen wird das Gemüth sicher auch zum Mitgefühl für dasselbe gestimmt; und schwerlich wird ein Kind, das seine Thiere mit Achtsamkeit und Sorgfalt zu behandeln gewöhnt worden ist, grausam gegen die Thiere anderer sein. Während aber die Zucht zunächst nur negativ hindernd und beschränkend, verbietend und strafend wirken kann, muß ihr stets die positive Einwirkung der Erziehung voran und zur Seite stehen. Von größter Bedeutung ist auch hier das Beispiel der Erwachsenen. Ferner der Unterricht. Liebe zu der Pflanzen- und Thierwelt kann nur befestigt werden durch die Erkenntnis, daß auch die Pflanzen und Thiere Geschöpfe des alliebenden Vaters sind, der für sie alle sorgt. Die biblische Geschichte schafft für diese Erkenntnis die einzig praktische Unterlage; sie finde ihre concrete und anschauliche Erweiterung im naturkundlichen Unterricht, an dem auch die Volksschuljugend ihren Antheil haben soll. Damit neben der Arbeit des zergliedernden Verstandes auch die Phantasie, die den Theil als Ganzes erfaßt, ihre Nahrung finde, mögen lebensvolle Naturschilderungen in Poesie und Prosa den Unterricht ergänzen; schon die kleinen Thierfabeln von Hey stimmen das Gemüth des Kindes zum Natursinn und zur Milde; Dichtungen wie die Hebel'schen Naturlieder, wie Paul Gerhards Sommerlied, oder zumal wie die Lobgesänge der Psalmen werden ihren Eindruck auf junge und alte Gemüther nicht leicht verfehlen.

Gefühlsbildung. Gefühl ist das unter der Form des Angenehmen oder Unangenehmen zu Stande kommende unmittelbare Innewerden unseres durch Eindrücke der Außenwelt oder der eignen Vorstellungen bedingten Zustandes. Schon aus dieser Definition geht hervor, daß unter Gefühl etwas anderes zu verstehen ist, als unter Gemüth (vgl. d. Art.). Während nämlich Gefühl nur eine besondere Seite der geistigen Thätigkeit bezeichnet, ist Gemüth die Gesammtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen, N. 1711), es umfaßt die Totalität der individuellen Persönlichkeit, und wenn wir einen gemüthvoll nennen, so setzt dies freilich voraus, daß er auch gefühlvoll ist, daß er eine lebendige Empfänglichkeit besitzt für die Eindrücke der sinnlichen und übersinnlichen Welt; aber diese Erregtheit des Gefühls allein ist noch nicht das, was wir Gemüth nennen, vielmehr gehört zu diesem noch, daß die Eindrücke des Gefühls im Innersten „der individuellen Persönlichkeit" durch sittliche Kraft gesammelt und für diese Gegenstand und Anlaß zur Thätigkeit werden: man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, daß die von dem Gefühle aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum lebendigen Eigenthum eines in Gott gegründeten Gemüthes gemacht werden. Auf der andern Seite ist Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfin-

bung bezeichnet vorzugsweise den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch sinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zustand des Erregtseins und die damit in Verbindung stehende bleibende Seelenstimmung, sowie das Vermögen, in solcher Weise Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten. Eben insofern wir unter Gefühl ein bestimmtes geistiges Vermögen verstehen, können wir von Gefühlsbildung reden. Ihre Aufgabe besteht darin, daß die Empfänglichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die höhere Bestimmung des Menschen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe handeln wir zuerst von der Lebendigkeit und Kräftigkeit des Gefühls, dann von seiner inneren Bestimmtheit, ferner von der Beziehung des Gefühls auf seine verschiedenartigen Gegenstände und endlich von den Mitteln der Gefühlsbildung.

1) Die krankhafte Ueberreiztheit des Gefühls, welche wir als Empfindlichkeit und Empfindsamkeit bezeichnen, hat bereits ihre besondere Besprechung gefunden. Hier handelt es sich nur um das rein quantitative Verhalten des Gefühls, welches auf der einen Seite als Unempfindlichkeit oder Gleichgültigkeit, auf der andern als lebhafte Erregbarkeit hervortritt. Die Unempfindlichkeit kann zunächst nur die natürliche Folge der Beschränktheit des kindlichen Gesichtskreises sein, und es giebt einen Punct, bis zu welchem hin sie im Interesse der kindlichen Naivetät berechtigt ist. Wohl aber wird es nöthig sein, dem wohlhabenden Kinde durch Schilderung der so oft in der nächsten Nähe befindlichen tiefen Noth der Armut, verbunden damit, daß es geeigneten Falles der Vermittler der elterlichen Wohlthätigkeit werden darf, durch Hinweisung auf Tod und Krankheit und sonstige Unglücksfälle das Gefühl für die großen Leiden des Lebens und seine tiefen Widersprüche zu erschließen. Dem armen Jungen dagegen, dem in der dumpfen Atmosphäre, in welcher er aufwächst, das Gefühl unerschlossen bleibt für die Reize der Natur und für das Große und Schöne des menschlichen Lebens, werden vielleicht erst die freundlichen Worte des Lehrers das gedrückte Herz aufschließen für ein freieres, höheres und schöneres Leben. Dieselben Mittel hat die Erziehung anzuwenden in dem Falle, wo die Unempfindlichkeit auf dem natürlichen Mangel an geistiger Kraft und Lebhaftigkeit beruht; nur hat sie dann in ganz besonderem Grade mit dem belehrenden Wort die ziehende Kraft des Beispiels und persönlicher Anregung zu verbinden. Die Unempfindlichkeit kann aber endlich auch vorhanden sein als Folge der überwiegend selbstthätigen Richtung des Zöglings, welche ihn über dem Bestreben, die Außendinge nur nach seinen Vorurtheilen zu betrachten und nach seiner Neigung zu gestalten, nicht dazu kommen läßt, ihre Eindrücke rein und kräftig auf sich wirken zu lassen. Hier muß der Zögling angehalten werden, die Dinge in ihrem eigenthümlichen Wesen und insbesondere andere Persönlichkeiten in ihrem Rechte achten zu lernen, und es muß ihm vor allem der Sinn erschlossen werden für das göttliche Gesetz, welches über allem und über allen waltet, und selbstsüchtige Willkür niemals ungestraft läßt. — Der Unempfindlichkeit steht die lebhafte Erregbarkeit des Gefühls gegenüber. Wo der Erzieher diese als natürliche Anlage vorfindet, da wird er sie als eine höchst wünschenswerthe Eigenschaft begrüßen und sich hüten, ihr entgegenzuwirken. Andererseits ist freilich die natürliche Anlage noch keine Tugend, sondern sie wird zu einer solchen erst dann, wenn mit der lebhaften Empfänglichkeit die Fähigkeit sich paart, unter der Mannigfaltigkeit der aufgenommenen Eindrücke das an sich Bedeutende und das der höheren Natur des Menschen Entsprechende von dem Unbedeutenden und Unangemessenen zu unterscheiden, und wenn es dem Gefühle zur andern Natur wird, nur die Eindrücke der ersteren Art festzuhalten, die der letzteren aber zurückzuweisen. Wenn nicht auf solche Weise mit der lebhaften Erregbarkeit des Gefühls die selbstthätige Mit- und Gegenwirkung sich verbindet, so entsteht der wahre Leichtsinn, welcher den Menschen zum Spielball der wechselnden Eindrücke erniedrigt. Mit verstärkter Dringlichkeit ergeht die Forderung, die Kraft der Gegenwirkung in dem Zögling zu wecken, da an den Erzieher, wo eine an Reizungen reiche Umgebung die lebhafte Erregbarkeit des Kindes bis zu jenem Uebermaß überspannt hat, wo sie in Stumpfheit umzuschlagen

droht. Hier muß das überreizte Gefühl durch Beschränkung der Reizungen auf magere Kost gesetzt werden, damit es gesunde.

2) In Bezug auf das qualitative Verhalten des Gefühls, auf seine innere Bestimmtheit, ist die Aufgabe der Gefühlsbildung: daß das große Gefühl der heiligen Liebe die Grundstimmung des gesammten Gefühlslebens werde und bleibe. Das Kind hat von Natur keine Neigung, als die nach sinnlichem Wohlbefinden, und nur dasjenige ist ihm angenehm, wodurch dieses befördert wird. Das erste lebendige Bewußtsein des höheren Lebens kann nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden, sondern eben nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls. Die Eltern sind berufen, ihm Vertreter und Vermittler der göttlichen Liebe zu werden, und insbesondere die Liebe der Mutter ist die heilige Macht, wodurch auch in den Kinderherzen die Liebe erweckt wird, welche nicht das Ihre sucht. Gerade in Bezug auf Gefühlsbildung kann das, was in der Kindheit versäumt worden ist, später auch durch die besten pädagogischen Maßregeln schwerlich ersetzt werden. Auf der Grundlage einer frommen Kindheit aber, in welcher er in großentheils unbewußtem Gehorsam gegen die Gesetze des höheren Lebens zu leben sich gewöhnt, reift der Zögling allmählich zu dem Zeitpuncte heran, wo er mit voller Ueberzeugung die Liebe Gottes in Christo ergreifen soll und damit die untrügliche Norm, um zu entscheiden, was er für eine wahre Lebensförderung zu halten hat und was nicht: der von ihr geleitete Mensch wird zwar sein Gefühl allem offen halten, was nicht wider den Herrn ist, ebenso gewiß aber auch es gegen alles verschließen, wodurch das Leben in Ihm gefährdet werden könnte. Die gefährlichsten Feinde dieses höheren und wahren Lebens sind auf Seiten der Willensthätigkeit die Selbstsucht, im Gebiete des Gefühls die Eitelkeit (s. die betr. Art.).

3) Die verschiedenen Gegenstände, durch welche das Gefühl erregt wird, sind die Natur, andere Menschen und die Selbstbezeugungen Gottes im menschlichen Geiste. Die etwa vorhandene Gleichgültigkeit des Kindes gegen Natureindrücke wird von selbst sich geben, sobald ihm nur Gelegenheit geboten wird, nicht bloß über die Natur zu lernen und sie zu bearbeiten, sondern unbefangen in und mit der Natur zu leben; denn der kindliche Geist steht mit dem Naturleben in einem innigen Zusammenhange und hat für dasselbe ein eigenthümlich feines Verständnis, wie Bogumil Goltz im 2. Abschnitte seines „Buches der Kindheit" („Lebensarten mit der Natur") mit unübertrefflicher Sinnigkeit und Schönheit dargestellt hat. Ueber die Zerstörungslust und die Grausamkeit vgl. d. Art. Gefühllosigkeit. In der Beziehung zu andern Menschen muß das Grundgefühl der heiligen Liebe als Menschenliebe sich offenbaren. Zunächst kommt es darauf an, das natürliche sympathetische Gefühl zu entwickeln und zu einem sittlichen Mitgefühl (s. d. Art.) zu erheben. Die rücksichtslos sich geltend machende Selbstthätigkeit offenbart sich namentlich in der Verachtung der Gebote der gesellschaftlichen Sitte und Wohlanständigkeit (vgl. d. Art. Entwicklungsperiode). Das Gefühl für die Rücksichten, welche er seiner Umgebung schuldig ist, wird in dem Zögling am sichersten geweckt und ausgebildet werden, wenn er nicht bloß hört, sondern auch fühlen lernt, daß der kein Recht hat, seinerseits Ansprüche an die Gesellschaft zu machen, welcher ihren gerechten Ansprüchen sich nicht fügen will, und wenn zugleich die gute Sitte in den Erziehern selbst ebenso freundliche als ernste Vertreter findet. Das häßliche Gegentheil des richtigen Eindruckes, welchen Wohl und Wehe anderer auf das Gefühl hervorbringen sollten, ist Neid und Schadenfreude (s. d. Art. Neid). Wirkliche Schadefreude ist das Zeichen eines tief verderbten Gefühls und kommt bei Kindern seltner vor, als es den Anschein haben mag; denn das unwillkürliche Lachen, welches durch kleine unerwartete Unfälle anderer erregt wird, ist keine Schadenfreude, es hört auf und geht in Mitleid über, sobald sich zeigt, daß der Belachte wirklich zu Schaden gekommen ist; und der Erzieher wird, statt ein Verbrechen streng zu rügen, welches gar nicht vorhanden ist, von solchen Fällen besser einen Anlaß nehmen, der allzu reizbaren Empfindlichkeit des Gegenstandes solcher Heiterkeit entgegenzuwirken; auch sich mit Anstand auslachen zu lassen, ist ein lobenswerther Act der Selbstbeherrschung. Mehr als durch das Gebot des Mitleids wird der natürlichen Selbstsucht durch die Forderung zugemuthet, des Glückes eines andern sich zu freuen, welches man selbst entbehren muß. Direct, durch Tadel und Strafe,

wird sich gegen den Neid wenig ausrichten lassen; er wird aber von selbst schwinden, sobald es gelingt, in dem Zögling ein ernstes Streben nach Erfüllung seiner eigenen Aufgabe und damit das richtige Selbstgefühl (vgl. d. Art.) zu erwecken. Er verlernt dann, mit neidischem Seitenblicke auf andere hinzusehen, und lernt vielmehr darüber Schmerz empfinden, daß er seiner eignen Bestimmung nicht genügt, und darüber Freude, daß er dieser sich annähert. In der Beurtheilung, ob das eine oder das andere der Fall sei, muß zumal der Unmündige durch das Urtheil derjenigen unterstützt werden, in welchen er die Vertreter des von ihm zu erfüllenden höheren Gesetzes erkennt. Darin, daß er deren Billigung oder Misbilligung angenehm oder unangenehm empfindet, zeigt sich das Ehrgefühl (s. d. Art. Ehrgefühl). Vor der Ausartung in eifersüchtigen Ehrgeiz bleibt das Ehrgefühl bewahrt, wenn der Zögling seine höchste Aufgabe darin finden lernt, so zu handeln, daß er Gott gefalle. Dies führt uns zu der dritten und wesentlichsten Beziehung des Gefühls, zu seiner Beziehung auf Gott. Das Gefühl des Zöglings für die Stimme Gottes in dem eignen Herzen, die wahre Gottesfurcht ist in ihm wach zu erhalten durch herzliche und ernste Vermahnung zum Herrn, die einerseits die günstige Stimmung zu finden weiß, in welcher der Zögling nicht durch die Mannigfaltigkeit anderer Eindrücke zerstreut ist, andererseits nicht mit verständiger Reflexion sich so sehr umhüllt, daß die Kraft des unmittelbaren Eindruckes auf das Gefühl dadurch abgeschwächt wird.

4) Als Mittel der Gefühlsbildung sind in dem Bisherigen schon die allseitige Erweckung der geistigen Thätigkeit, ihre Hinleitung auf das Ewige und Göttliche, die richtig geleitete Betrachtung der Natur, wie des Lebens und der Geschichte der Menschheit besprochen worden. Es wäre nun weiter auf einen Unterrichtsgegenstand aufmerksam zu machen, welcher als Mittel der Gefühlsbildung ganz besonders hervorgehoben zu werden verdient, nämlich die schöne Kunst. Indes enthalten das Erforderliche über Werth, Stoff und Behandlung dieses Faches die Art. Aesthetische Bildung, Kunst, Poesie, w. u. m. Zur Entwicklung des Gefühls für die sittliche Größe und Schöne kann ganz besonders der Geschichtsunterricht wirken. Zum Schlusse müßen wir auf die Gefühlsbildung unseren alten Satz anwenden, daß das beste und sicherste Erziehungsmittel in der Persönlichkeit des Erziehers liegt. „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet" (J. J. Wagner).

Gehaltsminimum, s. Besoldung.

Gehorsam — ist die zur Fertigkeit gewordene Unterordnung des eigenen unter einen berechtigten andern Willen. Diese Unterordnung des Eigenwillens hat den Namen von der ersten ihrer Functionen — dem aufmerksamen Hören auf das Gebot; aber der Sinn des Wortes begreift sämmtliche Functionen in sich, und gehorsam wird derjenige genannt, der wie mit dem Ohr so im Gemüth und mit dem Willen aufhorcht und folgt.

Die Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit dem Gehorsam zu thun, welchen der Zögling dem Erzieher leisten und zu welchem jener von diesem angehalten und geleitet werden soll, und so haben wir denn hier hauptsächlich die zwei Puncte ins Auge zu fassen — Pflicht und Pflege des Gehorsams.

Was erstlich die Pflicht betrifft, so rechtfertigt sich dieselbe aus sittlichen und psychologischen Gründen. Der Gehorsam des Zöglings ist thatsächlicher Dank für die Wohlthaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zutheil werden; im Gehorsam reiht er sich ein in die göttlichen und menschlichen Ordnungen, welche das Gedeihen seines inneren und äußeren Lebens bedingen; denn wem das Gebot der Eltern und Lehrer nichts galt, dem gelten später auch die Gesetze des Staates nichts; der Gehorsam ist ferner eine Angewöhnung und Fertigkeit, darum will er von klein auf geübt sein. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren" — dies Gebot enthält die einfachste Pflicht und seine Befolgung den reichsten Segen.

Sehen wir näher zu, was Gehorsam ist und thut, wie er entsteht und wächst. Auch vom moralischen und psychologischen Standpunct aus wird er sich als eine Wohlthat, ja als ein Bedürfnis für den, der ihn leistet, sowie als eine Nothwendigkeit für die Gesellschaft erweisen.

Unterordnung des Willens ist Uebung des Willens mittelst Leitung und Beugung. Der Gehorsame thut was geheißen, unterläßt was verboten wird; in beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt sich hingebend bekommt aber der Gehorchende in der That den Willen in die eigene Gewalt; „das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht," ist ein durchaus wahres Paradoxon Roths. Indem um den Willen des Kindes Schranken gezogen werden, dienen diese ihm als Schutzwehr gegen den Reiz der sinnlichen Gegenstände von außen und gegen die sinnlichen Triebe von innen, und je mehr es diese Schranken achtet, desto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Dem angeborenen Bösen, der Sünde, die auch des Kindes Verderben ist, tritt die gebietende und verbietende Zucht entgegen, Gehorsam verlangend und im Gehorsam übend, und indem der Zögling diesen leistet, wird er in der That freier, denn er bekämpft dabei die sündhaften Triebe, schwächt ihre Naturgewalt und durch das Zurückdrängen des sinnlichen, egoistischen Willens wird dem vernünftigen, sittlichen Willen Bahn gemacht. Weit entfernt daher, daß die den Gehorsam heischende Zucht (wie die falsche Humanität eines Rousseau predigte) etwas inhumanes, freiheitsgefährdendes wäre, dient sie vielmehr dazu, das Thierische im Menschen zu besiegen, die Herrschaft des Fleisches über den Geist zu brechen, und also den Menschen in der That human, d. h. menschlich und frei zu machen. Werth und Pflicht des Gehorsams wird demnach verständlich durch die Anthropologie der hl. Schrift, durch die klare Einsicht in den Mangel und die Verderbtheit des natürlichen Menschen. Die Zucht erscheint hier im Licht eines Arzneimittels, der Gehorsam als Heilcur.

Indessen auch abgesehen hievon haben wir in dem Gehorsam eine nothwendige Bedingung für gesunde Entwicklung des werdenden Menschen zu erkennen. Ist doch der, welcher auch als Kind ohne Sünde war, seinen Eltern unterthan gewesen und hat somit die Worte Gehorsam und Pflicht gekannt und anerkannt. Und sind nicht überhaupt die edleren Naturen in der Regel auch die lenksameren, wovon doch das Gegentheil stattfinden müßte, wenn Gehorchen etwas der gesunden Natur widerstreitendes wäre. Mit Recht hebt Roth hervor, welchen unmittelbaren Segen der Gehorsam dem Lernen bringe, indem er die Aufmerksamkeit schärfe und also dem Denkvermögen ebenso wohlthätig werde, wie er den Willen adelt und läutert; und wenn auch oft ungebundener Knabensinn mit schnellem Kopf, leichter Auffassung, witzigen Einfällen sich verbunden zeigt, während an Gehorsam gewöhnte Schüler langsamer denken, so ist es gerade ein Verdienst der Zucht, daß sie gemessener, gehaltener macht, die Aeußerungen des Geistes einschränkt und zurückdämmt; denn eben damit sorgt sie für Spannung und Vertiefung des Denkens, also für Mehrung der geistigen Kraft, während der ungebundene die Kraft vertändelt und sozusagen sein Pulver in Lustfeuerwerk verknallen läßt.

Noch unmittelbarer als auf die intellectuelle Bildung wirkt aber der Gehorsam auf die gemüthliche, überhaupt auf die Erziehung für das praktische Leben. Denn indem der Zögling gehorcht, folgt er, der Unerfahrene, den Erfahrenen, der Unerleuchtete den Verständigen und Weiseren, als der Einzelne den Ordnungen des Gemeinwesens, dessen Glied er ist, und indem er folgt, eignet er sich, noch ehe er in die volle Einsicht hineingewachsen, den Segen davon an und hilft schon wiederum als Mitwirkender ihn fortpflanzen. In der That heißt Gehorchen im Staat — Mitregieren, weil es dem, Gesetz und Recht im Staat mit zur Herrschaft verhilft; nicht minder in der Familie in allen Erziehungskreisen muß man den befehlenden und den gehorchenden Willen als organische Aeußerungen eines an und für sich selbst einigen Willens ansehen. Hierin liegt der innerlichste Erklärungsgrund des Erfahrungssatzes, daß wer nicht folgen gelernt hat, auch nicht befehlen kann, und daß der Weg zu einem festen Regiment durch Gehorsam gehe; denn dieser ists, durch welchen der Einzelwille mit dem Gemeinwillen eins wird und also in demselben seine Heimat und sofort Recht und Kraft zur Geltendmachung dieses Willens findet. Daher die unsichere Herrschaft eines aus Revolution hervorgegangenen Regiments; daher auch die Unsicherheit im Hausregiment bei Vätern, die ein zuchtloses Jugendleben hinter sich haben und bei denen Schlaffheit mit zorniger Strenge wechselt, oder oftmals Pedanterie die Stelle vernünftiger Ordnung vertreten muß.

Gegen den Einwurf: „wie es die Erziehung verantworten könne, daß sie eine

Lebenszeit der anderen aufopfere?" ist darum einfach geltend zu machen: der Gehorsam hat für jede Lebenszeit den unmittelbaren Gewinn, daß durch ihn Sünde und Böses, also Verderben, bekämpft wird und er trägt die obzwar langsam aber doch von Anfang an reifende Frucht der Einordnung in das Vernünftige und Rechte. Somit ist innere Befreiung, geistige Erleuchtung, Kräftigung des Willens und zugleich eine vorausnehmende Betheiligung an dem Leben des sittlichen Gemeinwesens immer mit dem Gehorsam verbunden. Was das folgsame Kind zu opfern hat, ist in der That nichts anderes, als was auch jeder Erwachsene fort und fort um sein selbst willen und jeder Mensch auf Erden um des ewigen Lebens willen opfern muß, nämlich mit Einem Wort: sich selbst, und trifft hier das Wort Christi zu: „wer sein Leben findet, d. h. wer es nicht opfern will, der wirds verlieren, und wer sein Leben verleuret um meinetwillen, der wirds finden" (Matth. 10, 39).

So hat sich uns denn die Pflicht der Unterordnung des Eigenwillens aus der Betrachtung der Natur des Willens, der geistigen und sittlichen Entwicklungsgesetze, der Bedingungen, unter welchen die menschliche Gesellschaft sich bildet, erwiesen, ja es hat sich der Gehorsam, welcher oberflächlich angesehen als ein Leiden erscheinen kann, als ein Werk und Beförderungsmittel der Freiheit und als eine Wohlthat ergeben. Letzteres stellt sich mit großen Buchstaben und auch dem blödesten Auge leserlich dar in der Geschichte solcher Nationen, welche den freien Gehorsam gegen Gesetz und rechtmäßige Obrigkeit zu leisten unwillig, gleichwohl wieder in dem Bedürfnis des Gehorsams das Joch des Despotismus geduldig sich auf den Nacken legen lassen. Mundus vult—regi; und sie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt, wo nicht von der Vernunft, da vom Unsinn und von der Thorheit. Beispiele aus kleinem Lebenskreis kann jeder selbst finden.

Uebergehend nunmehr zu dem zweiten Hauptpunct, der Pflege des Gehorsams, beginnen wir mit der Namhaftmachung dessen, was hiefür im frühesten Alter des Kindes geschehen kann. Dem Säugling gegenüber hat die Erziehung bloß negativ darauf bedacht zu sein, daß nicht der sinnliche Wille beunruhigt und gereizt werde. Fernhaltung dessen, was ihm Schmerz und Aufregung bereitet, mittelst naturgemäßer Einhüllung, Reinlichkeit, namentlich aber Pünctlichkeit in der Ernährung ist nöthig, letztere zugleich schon auch als Angewöhnung an Regel und Ordnung; denn regelmäßige Essens- und Schlafenszeit ist unmittelbar für die leibliche, mittelbar für die gemüthliche Entwicklung des Kindes nothwendig, und darum rächt sich an der Mutter im späteren Leben, wenn sie entweder aus nachgiebiger Schwäche gegen ihr Kind oder aus Vergnügungssucht und um ihre Gesellschaften nicht zu versäumen, die Zeiten der Ernährung verrückt, das Kleine zu früh ins Bett zwingt oder zu lange in der Aufregung unter den Erwachsenen behält. — Die schwierigsten Zeiten sind die der Kinderkrankheiten, des Zahnens u. dgl., da das Kind infolge der nothwendigen Rücksicht auf das körperliche Befinden, oder infolge des Mitleids und der Theilnahme der Angehörigen und der Freunde, sich bald als Mittelpunct seiner Umgebung fühlen lernt, und ein herrisches Wesen nur zu gerne als üble Nachkrankheit sich einzustellen pflegt. Kranke Kinder sind daher möglichst in der Stille und Ruhe zu erhalten, man hat Aufregung durch Freude oder durch eine größere Zahl von Gespielen während der Reconvalescenz zu vermeiden, es muß aber auch während der Hitze der Krankheit so gewiß als unter allen Umständen das dem Körper, so auch das dem Gemüth positiv Schädliche ferne gehalten werden, wenn gleich die Durchführung den Eltern oft noch viel schwerer wird als dem Kinde. — Nicht leicht werden die Kinder während der frühesten Periode durch absichtliche Mishandlung gereizt, viel häufiger geschieht es, daß eine unverständige Zärtlichkeit sie zu anspruchsvollen und ungenügsamen Hausgötzen heranzieht. Das alles rächt sich bald und die Erziehung bekommt ihre liebe Noth, hernach die Hindernisse des Gehorsams aus dem Weg zu räumen, welche sie selbst geschaffen hatte. Als ein Gast im Haus wird das Kind während seiner ersten Lebenszeit angesehen und geehrt, aber einmal muß die Zeit kommen, da ihm das Gasthütlein abgezogen wird; das geht um so schwerer, einen je eigensinnigeren Kopf man ihm darunter hat wachsen lassen.

Ordnung und Zucht muß das Kleine fühlen, ehe es derselben bewußt wird, damit es mit einer guten Angewöhnung in die Zeit des erwachenden Bewußtseins über-

gehe. Noch ehe es Ich sagen konnte, hat sie begonnen; mit dem Eintritt in diese Entwicklungsstufe tritt es in die immer deutlichere Unterscheidung von seinen Erziehern und also in die Möglichkeit des deutlichen Gegensatzes, dessen Verwirklichung nicht auf sich warten läßt. Was bringt es mit in diese neue Periode aus der früheren? — Bei richtiger Erziehung ein mit Anhänglichkeit verbundenes Abhängigkeitsgefühl, also zwei Momente, welche den Gehorsam erleichtern, aber es bringt auch sein eigenes erwachendes Selbst mit und ein wogendes Meer von Trieben der sinnlichen Natur. An jene knüpft die Erziehung an, um diese zu lenken, in Ordnung zu bringen. Also ist der Gehorsam zu pflegen, indem der Erzieher seine Macht ausübt, was durch ernsten Blick, entschiedenes Wort, eventuell mittelst physischen Zwangs, der das Böse hemmt, wenn er auch das Gute nicht schaffen kann, und mittelst Strafen geschieht; letztere jedoch haben nicht nothwendig noch in erster Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, sondern können auch bloß in Entziehung der Wohlthaten und Schmälerung der Liebeserweise bestehen (vgl. die Art. Belohnung, Strafe). Beides aber muß in der Erziehung zusammenwirken — Fürchten und Lieben. Eines für sich allein reicht nicht. Furcht ohne Liebe verbittert und macht scheu (Col. 3, 21), versteckt, zum Schein gehorsam; unter einer Schreckensherrschaft zittert das Kind daheim als klein, draußen und später bricht der eigene Wille desto wilder hervor. Dagegen wo Liebe ohne Beisein der Furcht wirkt, fehlt das den Willen beugende Element, die Zuneigung wird überwuchert von Ungestüm und Trotz, es entgeht der Respect, der Zögling, der erst in reifen Jahren des Erziehers Freund werden soll, fühlt sich jetzt schon als dessen Kameraden. Wo es dahin gekommen, wagt man in der That oft nicht mehr zu befehlen, um nicht neuen Anlaß zu Widerspenstigkeiten zu geben. Ja es ist nichts allzu seltenes, Eltern zu sehen, die ihren Kindern gehorchen; noch häufiger käme dieser Widerspruch vor, wenn nicht doch oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von selbst übernähme, welche dem Ernst gebührt, und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigstens an plötzlich über sie hereinbrechenden Ungewittern empfinden lernen müßten, daß nicht *sie* die Herren seien. So hilft sich zuweilen die verletzte Ordnung der Natur, aber man vergesse nicht, daß der Gehorsam die Unterordnung des Willens unter einen *berechtigten* andern Willen ist, und berechtigt ist derselbe nur, wenn er sein Recht in *rechter Weise*, d. h. nicht leidenschaftlich, sondern vernünftig geltend macht. Zorn thut ja nicht, was vor Gott recht ist. Aber der Erzieher muß auch in rechter Weise *das Rechte* verlangen; hier liegen die Wurzeln wie die Schranken seines Gebietens und Verbietens. Ungerechtes fordern empört und macht widerspenstig; unnöthiges pedantisches Wesen wirkt Abneigung, die sofort auch dem Richtigen und Wichtigen sich entgegensetzt, und wer was klein ist für groß angesehen haben will, der stumpft das sittliche Urtheil ab wie den Respect, und er reizt selbst dazu, daß nun das Große für klein gehalten wird. Hat der Erzieher dagegen zu kämpfen, daß nicht andere durch falsches Mitleid ihm sein Amt am Zögling erschweren und daß nicht diesem von den Hausgenossen, wie man sagt, der Kopf gehalten werde, so muß er desto mehr sich hüten, solche Befehle zu ertheilen, durch welche er selbst ein begründetes Mitleid wider sich in die Schranken ruft, und wodurch diejenigen, die seine Erziehungsgehülfen sein sollen, zu Bundesgenossen des Zöglings im offenen oder heimlichen Krieg wider ihn werden. Zwischen Haus und Schule muß Eintracht herrschen.

Je älter der Zögling wird, je mehr er zum eigenen Urtheilen erwacht, um so mehr wird zu den Triebfedern des früheren Kindesalters, welche wir als Furcht und Liebe bezeichneten, *Glaube* und *Vertrauen* hinzutreten, getragen von der Achtung vor denen, die seinen Gehorsam fordern. Achtung und Vertrauen aber resultiren aus dem Verhalten des Erziehers selbst, und obwohl auf Gehorsam im einzelnen Fall zu bringen ist, es mag der Zögling ein Gebot für richtig halten oder nicht, und mit so gutem Fug die Pädagogik davor warnt, die Befehle nicht durch ausführliche Gründe verstärken und so gleichsam den Gehorsam bei dem Verstand des Kindes entlehnen zu wollen, was jenen auf den Proceßweg brächte, so gewiß ist auf der anderen Seite ein dauerhafter Gehorsam doch nur da zu erwarten, wo das *Rechte* befohlen wird und der Erzieher an dem Gewissen und der Ueberzeugung des Zöglings Bundesgenossen gewinnt, deren Zuverläßigkeit und Kraft mit den Jahren wächst. Der Ge-

horsam gegen ein solches Befehlen erweist sich immer zugleich auch als eine Quelle von Wohlfahrt, die Lenkung des Willens auf das Gute, seine Ablenkung vom Bösen als eine Wohlthat, und also wächst mit der Achtung vor dem Erzieher die dankbare Liebe zu ihm, es vergeistigen sich die ursprünglich sinnlichen Motive des Gehorsams und werden mehr und mehr zu sittlichen.

Was ist also die Grundbedingung einer ersprießlichen Gehorsamspflege anders, als daß der zum Befehlen Berechtigte selbst ein rechter Mensch sei, der eben darum das Rechte in rechter Weise befehlen kann, weil er es als sein eigenes Gesetz achtet und befolgt. Aus der Vorbildlichkeit des eigenen Lebens nehmen gegenüber den Heranreifenden die Anforderungen des Erziehers ihre stärkste Einwirkungsfähigkeit und das Gebot, du sollst ehren, erfüllt sich desto leichter und lieber gegenüber von solchen, die selbst ehrenwerth sind (vgl. d. Art. Auctorität). So lange der Erzieher hinter seiner eigenen Pflicht zurückbleibt, mangelt seinem Willen und Befehl die Energie, andere zu ihrer Pflicht anzuhalten; nur so viel als er selbst in sich die Triebe des sinnlichen Egoismus bezwungen hat, so viel ist er vermögend in anderen sie zu bezwingen; auf dem Gehorsam, den er selber leistet, fußt seine Macht, den Gehorsam, welchen man ihm schuldet, herbeizuführen. Der Wille aber, sich selbst fort und fort erziehen zu lassen und in der Leistung des Gehorsams vorbildlich zu werden, ist da vorhanden, wo der Erzieher sich unter die Zucht des göttlichen Willens stellt. In der Beugung des eigenen Willens wächst dessen Macht über den des Zöglings, Ehrfurcht erzeigend gegen Gott wird er selbst ehrwürdig, seine Gebote gewinnen einen heiligen Rückhalt und eine im Gewissen verbindende Macht.

Gehör, s. Sinnenübung.

Geist, s. Seelenlehre.

Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.

Der **Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung.** Es soll hier nur von dem geredet werden, was dem Geistlichen, wenn ihm auch die Localschulinspection nicht zufiele, doch in seiner Eigenschaft als Hirte der Gemeinde obläge, infolge des Auftrages: „Weide meine Schafe" und „weide meine Lämmer!" Da ihm die höchste Aufgabe gestellt ist, die es giebt: Menschen zum Himmelreich zu erziehen, so hat er in Bezug auf Unterricht und Erziehung den Beruf, in der Gemeinde der Vertreter solcher Grundsätze und Einrichtungen zu sein, welche zur Erreichung jener Aufgabe förderlich erscheinen, und da er der Einzige in der Gemeinde ist, der das unbestreitbare Recht hat, jeglichem Gewissen Vorhalt zu thun, so soll er die diesem Recht entsprechende Pflicht auch in den Angelegenheiten der Erziehung erfüllen. Es läßt sich nicht leugnen, daß trotz unserer Fortschritte in der Erziehung, namentlich in der pädagogischen Theorie, doch die große Menge auf diesem Gebiete in Blindheit tappt; denn wo das eigne Herz nicht fest ist, da giebts ein unseliges Schwanken in der Erziehung, wo das Familienleben nicht ein festgeschlossenes und heilig durchwärmtes ist, da ist das Reich, in welchem die Jugend herangezogen werden soll, in sich selbst uneins, und wo das höchste Ziel nicht sicher vor der Seele steht, da wirken auf die Erziehung der Wechsel und die Hinfälligkeit der Ziele verderblich ein. So steht es aber um die Mehrheit unserer Zeitgenossen. Diejenigen nun, welche vor allem den Beruf haben, für das gesammte Leben Weckstimmen zu sein, sollten auch auf dem Gebiete der Erziehung dazu die Befähigung und die Freudigkeit haben, und zwar nicht allein in Landgemeinden. Wie noth thäte den vornehmen Leuten oft ein seelsorgerlicher Zuspruch, daß sie von der elenden Eitelkeit abstehen, die Kinder so früh als möglich in die gesellschaftlichen Genüsse der Großen einzuführen! Welche Thorheiten werden in den Regionen der Halbbildung begangen! Gegen solche Standessünden sollte der Geistliche im Interesse der Erziehung Zeugnis ablegen. Und zu solchem Zeugnis wird er da am meisten Anlaß haben, wo es am liebsten angenommen wird, in den Landgemeinden. Nur selten finden sich auch hier, selbst in den entschieden christlichen Häusern, Familien, in welchen eine tüchtige Kinderzucht geübt wird. Wo wir sie finden, da tritt sie oft in einer so strengen Weise hervor, daß der mildernde Zuspruch des Seelsorgers wünschenswerth erscheint. Ganz gewöhnlich aber sind die Haushaltungen, in welchen eine gesunde Kindererziehung mangelt. Sind die Kinder klein, so ist das augenblickliche Zufriedenstellen derselben oberstes Princip, und

es liegt in ihrer Gewalt, die ganze Familie mit bloßem Schreien zu tyrannisiren, bis etwa einmal der natürliche Mensch in unverständiger Härte auf das Opfer schlechter Zucht losfährt. Wachsen die Kinder heran, so offenbart sich in der Kinderzucht der Charakter des Lebens der Eltern, das zwischen Arbeit und Vergnügen getheilt ist. Thun die Kinder den Eltern die Arbeit zur rechten Zeit, so mögen sie außer der Zeit thun, was sie wollen. Während darum in wohlstehenden Haushaltungen oft den Kleinen schon eine übermäßige Arbeitslast auferlegt wird, herrscht bei den Kindern der heruntergekommenen Familien frühe Bummelei und Bettelei. In Einem aber gleichen sich alle, daß sie den Kindern nicht leicht ein Vergnügen versagen können. Wie oft hört man, wenn man sein Erstaunen ausdrückt, daß die Eltern nicht wissen, wo ihre Kinder sind, nicht Kraft haben, sie von der bösen Gesellschaft zurückzuhalten, die Rede verwerflicher Resignation: „was kann man machen?" oder: „ich kann sie nicht anbinden," und wie manchmal bemerkt man hinter diesen Reden die Freude der Eltern selbst an den Ausschweifungen der Kinder, die ja zugleich die „Gelegenheiten" bieten zur Heirat! Rechnet man dazu den Stumpfsinn, mit welchem sich die Eltern über manche göttlichen Gebote hinaussetzen, wie sich z. B. in vielen Gegenden auch die Alten nicht das geringste Gewissen daraus machen, die Obstbäume zu schütteln, auf wessen Grundstück sie auch stehen mögen, ferner den bis ins Unglaubliche gehenden Mangel an jener Ehrerbietung gegen die Jugend, welcher sich die Erwachsenen in den Gesprächen vor ihren Ohren befleißigen sollen, denkt man gar an die verderblichen Einflüsse, welche von den manchmal aller Scham widerstreitenden Wohnungsverhältnissen der armen Leute auf die Kinder ausgehen müßen, so sieht man, zu wie mannigfaltigen Ermahnungen der Geistliche in der Predigt, bei Hausbesuchen und unter vier Augen im Pfarrhaus Veranlassung hat, und wie nöthig es erscheint, auch für strenge Handhabung der Polizei im Dorf, Feld und Wald sein Wort geltend zu machen.

Aber der Hirte, dem die Lämmer befohlen sind, braucht auf die selten genug ergehende Aufforderung der Eltern, die Kinder erziehen zu helfen, nicht zu warten. Er hat Recht und Pflicht, sich unmittelbar an die Kinder selbst zu wenden. Wie die Erziehung überhaupt mit der Auferziehung beginnt, so muß auch der Seelsorger für die Neugebornen schon ein wachendes Auge haben. Er soll sich darüber vergewißern, ob nicht hier ein Säugling mit unverdaulicher Speise und absichtlicher Unreinlichkeit hingemordet wird, ob nicht dort ein Zwei- und Dreijähriges, bei dem das Morden nicht gelungen, den lieben langen Tag immer nur sitzt und liegt und nicht gehen und stehen lernt. Das möglichst rasche Hinsterben unehelicher Kinder scheint der herrschenden rohen Weltanschauung der Leute im ganzen so wünschenswerth, daß der Geistliche nicht sorgsam genug sein kann. Auch über blinde, taubstumme, blödsinnige Kinder muß sich seine Fürsorge alsbald erstrecken, daß früh genug geschieht, was zu ihrer heilenden Erziehung nöthig ist. Tägliche Aufsicht und Handreichung, Anrufen der weltlichen Beamten, Aufsuchen der Mittel und Wege, welche die freiwillige Liebe beut, das liegt ihm ob, damit nicht im zartesten Kindesalter schon die Seelen verderben. — Tritt dann der Geistliche in die Schule, so ist auch da, wo der Lehrer selbst eine seelsorgerliche Persönlichkeit ist, die Seelsorge des Geistlichen deshalb doch nicht entbehrlich. Wo z. B. die sittliche Verwahrlosung so groß ist, daß die gewöhnlichen Mittel nicht ausreichen, da wird auch der Geistliche ein Besonderes zu thun haben, zunächst mit Mahnen, Strafen, Beten, und wenn auch diese Hülfe nicht genügt, wird gewöhnlich auf ihm die Sorge liegen bleiben, die Thüre eines Rettungshauses zu suchen und obendrein die Unterhaltungsmittel zu beschaffen. Es kommt auch vor, daß die Verwahrlosung, infolge der Verarmung, weiter um sich gegriffen hat, daß ein Dutzend oder mehr Kinder, statt in die Schule zu gehen, bettelnd die Gegend durchstreifen. Da ist es die Aufgabe, den Hungernden durch Eröffnung einer Industrie oder einer Quelle der Unterstützung ein Stück Brot zu schaffen, dann aber unnachsichtlich über dem Schulbesuch zu halten. — Daß der Geistliche sodann während des Confirmandenunterrichts seinen seelsorgerlichen Eifer zu verdoppeln habe, versteht sich von selbst. — Auch nach der Confirmation hört seine seelsorgerliche Bemühung um die Jugend nicht auf, ja sie bedarf gerade jetzt einer besonderen Kraft. Welcher Geistliche, dem die Katechumenen wahrhaft am Herzen liegen, hätte nicht schon Ursache gehabt, ein Jahr nach der Confirmation aus-

zurufen: Sind ihrer nicht zehn rein geworden, wo sind aber die neune? Was nun zunächst diejenigen betrifft, die nach der Confirmation zu Lehre und Dienst den Heimatort verlassen, so wird es die Aufgabe des Seelsorgers sein, sie vor dem Eintritt in schlechte Hausstände zu behüten, jedenfalls auch aus der Ferne über den Kirchenbesuch und die Theilnahme an der Katechismuslehre zu wachen, amtliche und freundschaftliche Verbindungen zu benutzen, damit am neuen Wohnort selbst ein liebendes Auge sie auf ihren Wegen begleitet, und so oft sie in die heimatliche Gemeinde zurückkehren, ihnen den geistlichen Puls zu fühlen. Den Daheimbleibenden muß allezeit das Pfarrhaus offen stehen, wenn sie kommen wollen, um sich einen Rath oder ein Buch zu holen oder auch nur, um sich wieder einmal zu zeigen. Dann aber mögen regelmäßige Versammlungen, theils erbaulicher, theils belehrender Natur, veranstaltet und beide durch Gesang belebt werden. Die Ermahnung unter vier Augen, so oft es heilsam erscheint, sowie das beständige Wachen und Beten wird ein treuer Hirte nicht versäumen. Alle diese Bemühungen müßen durch die Vorbildlichkeit des Pfarrhauses ihren Nachdruck erhalten. Es muß die Kinderzucht im Pfarrhause der ganzen Gemeinde predigen, damit nicht die Predigt von der Kanzel ihre Kraft verliere. Es ist zwar ein Geheimnis, über das man oft genug staunt, daß auch Kinder der frömmsten Eltern misrathen; aber dies ist eine Aufforderung mehr, dem Pfarrhaus und der Kinderzucht in demselben den Charakter biblischen Ernstes aufzudrücken. Gerathen dann die Kinder, so leuchtet das Vorbild hell in die Gemeinde, scheint die Erziehung fehlzuschlagen, so wird doch das Zeugnis nicht versagt, daß der Pfarrer das Seinige redlich gethan habe.

Geiz, s. Sparsamkeit.

Gelübde ist ein Versprechen, entweder Gott unmittelbar oder doch vor Gott (mit ausgesprochener oder stillschweigender Beziehung auf Gott) gegeben und so mit einem höhern Charakter unantastbarer Heiligkeit bekleidet.

Aus der Ethik haben wir über das Gelübde zwei Lehnsätze voranzuschicken: 1. Ein Gelübde ist schlechthin verwerflich, wenn es in dem Sinne gethan wird, als dürfe Gott etwas versprochen werden, um ihn hiedurch zu einer Vergünstigung zu persuadiren. Wir können Gott überhaupt nichts versprechen, das wir ihm nicht bereits schuldig wären. Der Christ hat nur Ein Gelübde: sein ganzes Leben durchaus dem Willen Gottes zu heiligen, damit ist jedes einzelne Gelübde zernichtet. Es kann also 2. das Gelübde nur als pädagogische Maßregel zuläßig sein, die jemand gegen sich selbst anwendet, um dadurch zu etwas, was er ohnehin als seine Pflicht anerkennt, sich selber zu nöthigen. Aber, wie alle ascetischen Mittel, so hat auch das Gelübde nur Werth, wenn es der Einzelne kraft christlicher Freiheit sich selbst auferlegt; es fragt sich also, ob auch die Pädagogik einen Ort für dasselbe hat, d. h. ob der Erzieher von dem Zögling ein Gelübde zu fordern berechtigt ist? Oder ob gar der Erzieher ein Gelübde ablegen darf, das der Zögling zu erfüllen verpflichtet ist?

Letzteres — um mit dem Aeußersten anzufangen — liegt in der alttestamentlichen Geschichte vor (z. B. 1 Sam. 1, 11). Allein wenn bei einer Israelitin und im Zusammenhange mit der providentiellen Führung wie mit den Institutionen des Volks Israel solch ein Gelöbnis als etwas berechtigtes, ja löbliches und schönes erscheint, so ist dagegen auf christlichem, speciell auf evangelischem Boden zu sagen: ein elterliches Gelübde, es mag aus noch so brünstiger Frömmigkeit und Dankbarkeit entspringen, darf dennoch nie weiter gehen, als daß gelobt wird, das Kind christlich zu erziehen; im übrigen haben Eltern erst zu erwarten, auf welchen äußern Beruf die innere Constitution jedes Kindes hinweist; daß man in jedem Beruf ein Diener Gottes sein kann, ist einem Protestanten ohnehin klar.

Was aber die Gelübde betrifft, die von Kindern selbst abgelegt oder gefordert werden, so ist die nächste und erste Form derselben diejenige, welche sich an die Abbitte (s. d. Art.) anschließt; wenn das Kind dem Erzieher sagt: „ich wills nicht mehr thun," so ist das ein Gelübde, das dem innern Vorsatz eine weitere Kräftigung verleihen soll, sofern die ausgesprochene Zusage bei wiederkehrender Versuchung zuverläßiger in Erinnerung kommt, alsdann auch energischer wirkt, als der bloße Vorsatz. In dieser Art behandelt, also namentlich an vorkommende Vergehen angeknüpft, wird

das Gelübde, dessen religiöse Bedeutung immer hervorzuheben ist, seinen pädagogischen Werth nicht verleugnen. Der Erzieher kann aber der Ansicht sein, daß er auch zu solchen Dingen, die er nicht durch Zucht erzwingen kann, z. B. des Morgens und Abends zu beten, den Zögling durch Abnahme eines Gelübdes nöthigen und für alle Zukunft binden könne. Wo ein solcher Hebel nöthig scheint, da mag er immerhin angewendet werden; wo aber nicht, da ists besser, man wendet ihn nicht an. Doppelt in Acht nehmen aber muß sich der Erzieher davor, sich etwas geloben zu lassen, was je nach dem Lebensgange des Zöglings ihm vielleicht nur die Wahl läßt, entweder sein Wort zu brechen oder sich unter der Fessel desselben unglücklich zu fühlen.

Wofern aber ein Kind selber im stillen sich etwas gelobt, so wird der Erzieher darin wohl in den meisten Fällen ein erfreuliches Zeichen sittlichen Ernstes und sittlicher Kräftigkeit erkennen dürfen. Wäre aber etwas krankhaftes, überspanntes darin, dann ist es besser, ihm gleich von vorn das Thörichte und Unausführbare seines Vorhabens darzuthun; ja nach 4 Mos. 30, 4—9 hat der Erzieher auch das Recht, jedes thörichte Gelübde seines Zöglings zu annulliren.

Gemeinde. Das Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde faßt sich in zwei Sätze. Einerseits steht die Einzelgemeinde zu ihren Schulen in einem Pflicht- und Rechtsverhältnis und hat ihr Interesse an der Unterweisung der ihr zugehörigen Jugend zu bethätigen. Andrerseits besteht zwischen dem Ortsgenius einer Gemeinde und ihren Schulen ein wechselseitiges Verhältnis des Gebens und Empfangens, und hier ist dasselbe, namentlich in kleineren Gemeinden, ein sehr nahes und bemerkbares.

Alle vorherrschenden Eigenschaften der Gesammtheit drücken sich in den Schulkindern schon unbewußt ab und aus, während andrerseits der Schulgeist, wie er von treuen Männern gepflegt, von Miethlingen verwahrlost wird, nach und nach Generationen von dumpfen Leuten hinterläßt, oder aber von wohlgearteten und geweckten Menschen, die den „alten Schulmeister" noch im Grabe segnen. Es ist namentlich der Charakter des Lehrers, zumal in kleineren und von der Welt mehr abseits liegenden Gemeinden, der von lange nachwirkendem Einfluß zu sein pflegt, während da, wo die Kinder mehrere Schulclassen durchlaufen, die Schule mehr nur als Unterrichtsanstalt für die Gemeinde wirksam wird.

Wer von auswärts in eine Schule als Lehrer gestellt wird, dem muß es angelegen sein, den Gemeindegeist voraus wenigstens so weit kennen zu lernen, daß er nicht von Anfang an durch Verstöße gegen das Herkommen seiner Wirksamkeit in den Weg tritt. Wer den Beruf hat, auf ein größeres Menschenganzes zu wirken, hat dabei ebenso zu verfahren, wie wer auf den Einzelnen wohlthätig wirken will, nämlich mit dem Guten, das an demselben ist, und mit dessen starker Seite sich verbinden und daran eine Bundesgenossenschaft wider seine Schwächen und das Böse an ihm gewinnen. Wer aber, etwa dem ersten äußern Eindruck oder üblen Nachreden folgsam, in einer Gemeinde nur eine verdorbene oder unwissende, abergläubische rc. sieht, und alsbald wie ein Reformator auftreten zu müßen glaubt, der ruft alles Schlimme in ihr wider sich in den Kampf, ohne daß er das Gute an ihr zum Bundesgenossen erhält. Dem Lehrer der Kinder gilt und hilft ganz besonders auch in der Gemeinde das „werdet wie die Kinder!" und geräth einem solchen manches, das demjenigen mislingt, der sich als den expressen Bildungsobermeister in einem Orte einführt. Andrerseits aber soll man sich hüten, nicht Gunst zu suchen durch Anschmiegen an die schlimmen Seiten des Ortsgenius, als womit mans freilich bei den Leuten oberflächlich schnell gewinnt, aber als Diener fremder Sünde sein Amt schändet und seine Person doch bald um die Achtung bringt. Das Vertrauen und die Achtung, welche ein Lehrer in der Gemeinde genießt, die gehören auch zu den gewichtigen Imponderabilien des Schul- und Gemeindelebens, und er hat es beim Unterrichten zu genießen, wenn in den Häusern beim Essen wohlwollend und ehrend von ihm gesprochen wird, gleichwie den Eltern und der Gemeinde zu gut kommt, ihnen die Haus- und Straßenpolizei erleichtert, was er miterziehend an seinem Theil zur Beförderung guter Zucht und Sitte beiträgt.

Die natürlichen Interessen der Gemeinde an der Schule finden ihren formellen Ausdruck und ein berechtigtes Organ in den Ortsschulbehörden, deren Aufgabe sowohl

in der ökonomischen Fürsorge als in der Beaufsichtigung besteht. Hierüber s. m. d. Art. Schulregiment, Schulprüfungen, Anstellung.

Gemeindeschulen, s. Confessions- und Communalschulen.

Gemeinsinn. (Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 40 ff. S. 590 ff. Palmer, Evangelische Pädagogik, II, 125 ff. 312.) Ohne allen Trieb zur Gemeinschaft, ohne allen Gemeinsinn ist der Mensch niemals und nirgends; der Gemeinsinn ist seiner Natur eingeboren, indem er ohne die Gemeinschaft weder zu einem menschlichen Bewußtsein erwachen, noch ein menschliches Leben leben kann. Das Christenthum erkennt als das höchste Ziel, welches allem Gemeinsinn vorgesteckt ist, die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes. Ihr zu dienen, sind alle sichtbaren Gemeinschaften berufen, unmittelbar die kirchliche Gemeinschaft, mittelbar die häusliche und die bürgerliche. Es gehört zu dem werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie die Bedeutung des realen Zusammenhangs des Individuums mit der häuslichen, der bürgerlichen und der kirchlichen Gemeinschaft erkennen und den Segen würdigen gelernt hat, welcher dem Zögling vor und neben jeder absichtlichen pädagogischen Einwirkung aus diesen Gemeinschaften zufließt. Es ist die Aufgabe der Erziehung, den Sinn für jene Gemeinschaften, den Gemeinsinn, wach zu erhalten und zwar so, daß er in dem Bewußtsein der Bestimmung für die Gemeinschaft des Reiches Gottes seine eigentliche Grundlage findet, aber in und an den irdischen Gemeinschaften sich bewährt, in welche uns Gott gestellt hat. Denn wer die Gemeinschaften nicht liebt, die er sieht, dessen Liebe zu derjenigen, die er nicht sieht, ist entweder unwahr oder schwach oder krankhaft.

Wir verstehen unter Gemeinsinn oder Gemeingeist die bewußte und lebendige Bezogenheit des Individuums auf die Gemeinschaft oder auf die Gemeinschaften, deren Glied es bildet, so daß es jede Förderung der Gemeinschaft angenehm, jede Störung der Gemeinschaft unangenehm empfindet. Gemeinsinn drückt jene Beziehung mehr nach der Seite der Empfänglichkeit aus; Gemeingeist hebt mehr die Selbstthätigkeit hervor.

Insofern es sich nun um den Gemeinsinn handelt, der sich innerhalb der Familie bethätigen soll, ist alles wesentliche schon in dem Art. Familie, Familiengeist, Familiensinn enthalten. Hier ist nur das Eine zu bemerken, daß der Gemeinsinn ebenso gewiß aus dem Familiensinn herauswachsen muß, als die Familie Grundlage wie Vorbild der übrigen Gemeinschaften ist.

Aus dem elterlichen Hause tritt das Kind in die Schule, welche als freie sittliche Gemeinschaft geeignet ist, in anderer Weise, als die Familie, auf die staatliche und die kirchliche Gemeinschaft vorzubereiten, die gleichfalls nicht auf einer natürlichen, sondern auf sittlicher Nothwendigkeit beruhen. Gerade von dieser Seite leuchtet recht deutlich ein, wie die Schule nicht etwa nur ein nothwendiges Uebel, sondern daß sie durch die Natur der Sache gefordert ist, zumal für Knaben. Indem der Schüler in die Gemeinschaft mit solchen eintritt, welche ihm äußerlich und innerlich ferner stehen, ergeht in erweitertem und verstärktem Maße an seinen Gemeinsinn die Aufgabe, sich mit ihnen zu vertragen und zu gemeinsamer Thätigkeit zu verbinden; zugleich tritt, jemehr die einzelne Individualität in der größeren Zahl zurücktritt, um so mehr die Beziehung auf den allgemeinen Zweck der Gemeinschaft in das Bewußtsein. Der Zögling muß zu dem Bewußtsein gelangen, daß sein pflichtmäßiges Verhalten auch dem Ganzen zu gute kommt, während dieses umgekehrt mit leidet, sobald er selbst hinter seiner Aufgabe zurückbleibt. Was irgend das Gedeihen der Gemeinschaft hemmt, muß auch ihn unangenehm berühren, so wie er sich andererseits mit gehoben fühlt von dem Gedeihen des Ganzen und von dem guten Geist, der in der Gemeinschaft waltet. Wie viel der Lehrer für die Hebung jedes einzelnen gewonnen hat, wenn es ihm gelungen ist, in der Schule einen solchen wahren Gemeinschaftsgeist (esprit de corps) zu schaffen, bedarf keiner Ausführung. Als treffliche Mittel, das Bewußtsein der Gemeinschaft zu beleben, nennen wir das gemeinschaftliche Singen und gemeinschaftliche Spaziergänge (vgl. „Schulleben"). Mit der Confirmation tritt der Zögling aus der Schule in den weiteren Kreis der kirchlichen Gemeinschaft ein. Für den Zögling der Volksschule hat die Schulzeit damit in der Regel überhaupt ihr Ende erreicht.

An der staatlichen Gemeinschaft nimmt das Individuum erst, nachdem es die Stufe voller Reife und Mündigkeit erreicht, selbstthätigen Antheil. Bis dahin dient dem Zögling auch für dieses Gebiet die Schule als Vorbereitung durch Lehre und durch Gewöhnung an ihre feste Ordnung, ganz besonders aber durch Belebung der Vaterlandsliebe (s. d. Art.).

Schließlich dürfte es nicht unzweckmäßig sein, auch auf die Nothwendigkeit des Gemeinsinnes unter denjenigen hinzuweisen, welche durch den gemeinsamen Beruf der Erziehung zu einer großen Gemeinschaft verbunden sind. Wir fordern, daß die Lehrer mindestens desselben Landes sich jeder Zeit vor Augen halten, wie ihre Schulen Glieder sind im Organismus der vaterländischen Anstalten, welche der gesammten Volksbildung dienen sollen, und sie selbst Glieder einer pädagogischen Gemeinschaft. Am unmittelbarsten kann sich dieser Gemeinsinn bethätigen, wo mehrere Lehrer an derselben Schulanstalt zu einem Lehrercollegium verbunden sind (s. d. Art).

Gemüth. 1) Begriff des Gemüths. Das Gemüth ist die Innerlichkeit (die Subjectivität) der menschlichen Seele für sich abgesehen von allem, was sie denkt und thut. Insofern das äußerlichkeitslose Sein und Thun der menschlichen Seele das Gefühl heißt, kann man das Gemüth allerdings in die engste Verbindung mit dem Gefühl bringen, und man hat daher auch das Gemüth, wenn schon etwas unbestimmt, als den Inbegriff der Gefühle bezeichnet. Nichts desto weniger hat man das Gemüth von dem Gefühl als solchem wohl zu unterscheiden. Das Gefühl ist das rein subjective Leben oder auch die rein subjective Stimmung der menschlichen Seele, wobei von allem Inhalt abstrahirt wird, aber das Gemüth ist das inhaltsvolle Gefühl d. h. das Gefühl, insofern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjectiven Seelenlebens gewonnen hat (vgl. d. Art. Gefühlsbildung). Jeder Mensch trägt eine Welt von Anschauungen, Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen in sich, die das objective Material seines Selbstbewußtseins ausmachen. Insofern ich dieses Material als ein bloßes Object in mir trage, insofern ist es nicht Sache des Gemüths, sondern nur insofern, als es Gefühlssache geworden ist. Der ganze geistige Ballast, der nicht von dem Gefühle durchleuchtet und erwärmt ist, gehört zwar auch zu meinem Selbstbewußtsein, aber nicht zu meinem Gemüthe, denn das Gemüth ist nur da vorhanden, wo ein geistiger Inhalt von meinem subjectiven Interesse durch und durch erfüllt ist. Das Gemüth ist die Subjectivität des Menschen, sofern sie den allgemeinen Inhalt des Selbstbewußtseins in sich aufgelöst hat oder noch kürzer: das Objective als Gefühlssache.

Die bisherigen Bemerkungen über die Natur des Gemüths stimmen im wesentlichen mit der Erklärung überein, die Rosenkranz in seiner Psychologie giebt. Er sagt (S. 342 der 2ten Aufl.): „Der wahrhafte Begriff des Geistes fordert, daß das Gefühl zum Selbstbewußtsein sich aufschließe und umgekehrt, daß der Inhalt des Selbstbewußtseins von dem Subject als das seinige gefühlt werde. Erst diese Einheit kann man Gemüth nennen.“ Diese Erklärung hat übrigens noch das Eigenthümliche und selbst praktisch Bedeutsame, daß das Gemüth in seinem doppelten Verhältnis zur Substanz des Selbstbewußtseins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbstbewußtseins erscheinen kann. Denn wer sein Inneres beobachtet, der wird finden, daß das Gemüthsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen ist, aber auch umgekehrt, daß Gedanken und Handlungen stets auch im Gemüthe etwas absetzen und sein Leben reicher entwickeln. Mit diesen beiden Bestimmungen des Gemüthslebens, die wir auch als Ausgangspunct und Resultat der geistigen Thätigkeit bezeichnen können, hängt eine der wunderbarsten und folgenreichsten Erscheinungen des psychischen Lebens zusammen, nämlich der Unterschied der weiblichen und der männlichen Seele. Wir können diesen auch für die Erziehung unendlich wichtigen Unterschied mit Bezug auf das Gemüthsleben so ausdrücken, daß in dem Manne das Gemüthsleben durch die objectiven Processe des Denkens und des Handelns vermittelt ist, während sich die Frau in der Regel in der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Gemüthslebens hält. Die Frau denkt und handelt auch, aber sie verläßt in ihren Thätigkeiten in der Regel nicht den Mutterschoß des Gemüths-

lebens, sondern dichtet und trachtet in diesem einfachen Lichte des Gefühls. Unter welcher Bestimmtheit man aber auch das Gemüthsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen wesentlich unterschieden ist. Das Gemüth ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das Meer, in welchem sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen, bald dem anderen näher liegen kann.

2) Besondere Formen des Gemüthslebens. Man kann im Gemüthsleben Gemüthszustände, Gemüthsbewegungen und Gemüthserhebungen unterscheiden. Befindet sich das Gemüth in einem gewißen Gleichgewicht, welches durch eine mehr oder weniger bleibende qualitative Bestimmtheit hervorgebracht wird, so bezeichnet man dieses als einen Gemüthszustand. Hält sich ein solcher Gemüthszustand mehr nur an der Oberfläche des Gemüths und geht rasch vorüber, so bezeichnet man ihn auch wohl mit dem Namen einer Gemüthsstimmung. Wer die Kraft der Selbstbestimmung in einem gewißen Grade besitzt, kann solche Stimmungen durch ernste Arbeit leicht verscheuchen. Wer nicht die Kraft hat, Verstimmungen sofort zu überwinden, der ist eine Beute des Zufalls, trübt sein Glück und lähmt seine Wirksamkeit. Tiefer eingreifend und bleibender sind dagegen die eigentlichen Gemüthszustände, die für die ganze Geltung des Lebens von großer Bedeutung sind. Wer sich z. B. gewöhnt hat, sich von des Lebens Schmerzen und trüben Erfahrungen nie so afficiren zu lassen, daß er dadurch gehindert würde, die höheren Lebenszwecke zu verfolgen, der besitzt den wünschenswerthen Zustand des Gemüths, den man Gleichmuth oder auch Gemüthsruhe nennt. Ein ähnlicher Zustand ist derjenige, den wir als Freudigkeit oder Heiterkeit des Gemüths bezeichnen. Solche freien Zustände des Gemüths haben in der Regel einen tieferen Hintergrund und rühren von einem göttlichen Principe her, welches das geistige Leben des Menschen bestimmt. Aber auch Trübsinn kann in einem Gemüthe habituell werden und auch in diesem Falle kann ein moralischer Hintergrund die Veranlassung sein.

Von den Gemüthszuständen unterscheiden wir nun weiter die Gemüthsbewegungen oder Affecte. Sie entstehen in dem Falle, wenn das Gemüth über sich selbst hinausgerissen wird und in einem Objecte außer sich seine Ergänzung sucht und findet. Verliert es dabei ganz seinen Halt in sich und versenkt sich ganz und gar in das Object, so wird die Gemüthsbewegung zur Leidenschaft. Die wichtigste und fruchtbarste Art der Gemüthsbewegungen entsteht aus den sympathetischen Gefühlen, deren kräftigstes die Liebe ist. Die Gemüthserhebungen sind von den eigentlichen Gemüthsbewegungen dadurch unterschieden, daß sich das Gemüth in der Erhebung zu einem Unendlichen hin bewegt und in ihm sein Glück und seinen Frieden findet. Die Gemüthserhebung vereinigt dabei gewißermaßen den Gemüthszustand mit der Gemüthsbewegung, die Ruhe mit der Bewegung. Denn da die Gemüthserhebung auf das Unendliche sich bezieht, dessen Fülle sich nimmermehr erschöpft, so verursacht sie eine ewige Bewegung nach demselben hin; aber da das Unendliche derjenige Ort ist, in dem jedes Endliche Platz hat und sich in der Fülle seines Wesens wieder findet, so führt jede Gemüthserhebung zur wahren Ruhe.

Die Gemüthserhebungen haben also stets ein positives Resultat; dagegen können die bloßen Gemüthsbewegungen schon insofern einen Gegensatz in sich tragen, als das Verhältnis zu dem Objecte ein negatives sein kann. Der Liebe entspricht der Haß, der Begierde der Abscheu, der Sympathie überhaupt die Antipathie. Aber die Gemüthsbewegungen als solche haben auch insofern oft ein negatives Resultat, als das Gemüth, welches Ruhe und Frieden sucht, statt dessen Unruhe und Unfrieden findet. Die Seele soll und kann in keinem endlichen Objecte aufgehen; macht sie dennoch den Versuch, so kommt sie mit sich selbst in Zwiespalt und kann sich unter Umständen völlig zerstören. Selbst die edelsten Leidenschaften, wie die reine Freundschaft und Geschlechtsliebe, dürfen nicht bloße Leidenschaften, nicht bloße Gemüthsbewegungen bleiben, sondern sie müßen sich zu idealen Gemüthserhebungen umgestalten. Aber wie ganz anders freilich zerstören solche Leidenschaften, die gleich von Haus aus auf etwas gemeines und niederträchtiges gehen, das Gemüthsleben von Grund aus!

3) Bildung des Gemüths. Aus dem bisher Gesagten geht hinlänglich hervor, welche sorgfältige Berücksichtigung der Erzieher der Bildung des Gemüths widmen muß. Die Grundregel für die Bildung des Gemüths wird jedenfalls darin bestehen, daß das Gute und Wahre zur Sache des lebendigsten Gefühls im Menschen gemacht werde. Diese Erfüllung des Gefühls mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann aber auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar durch Bildung des Verstandes und des Willens und unmittelbar durch directe Anregung des Gefühlslebens.

Was die mittelbare Bildung des Gemüths betrifft, so steht für die Schulen wenigstens die Bildung derselben durch die Erkenntnis ganz entschieden oben an. Die Erkenntnis ist keine volle und den ganzen Menschen bildende, wenn sie bloß in dem Verstande und im Gedächtnis haftet, ja sie geht selbst für Verstand und Gedächtnis bald genug wieder verloren, wenn sie nicht auch in das Gefühl einschlägt. Erst ein solcher Unterricht, der zugleich auch das Gefühl des Schülers erobert, erreicht seinen Zweck. Und es ist eine Täuschung, wenn man meint, daß nur gewiße Unterrichtsgegenstände die Kraft hätten, in das Gemüth einzugreifen. Mag immerhin die Wahlverwandtschaft z. B. des Religionsunterrichts mit dem Gemüth eine andere sein, als die des mathematischen: jede Erkenntnis hat es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun, und jede Wahrheit erhebt und befreit auch ohne alle Frage das Gemüth. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredlung und Befreiung des Gemüths und daher in Schulen auch ein wesentliches Mittel der Disciplin so recht von innen heraus.

Wie durch die Leitung des Willens mittelbar auf das Gemüth gewirkt werden kann, darüber s. den Artikel „Gewöhnung."

Die unmittelbaren Einwirkungen auf die Gemüthsbildung können verschiedenartig sein; unter ihnen sind weitaus die bedeutungsvollsten, obgleich oder vielmehr weil sie die unmerklichsten und am wenigsten berechneten sind, die des Lebens unter anderen Menschen, die von einem gewißen Geiste beseelt sind. Die geistige Atmosphäre beeinflußt das Gemüth des Menschen, der täglich darin lebt, und zwar wird es erhoben und harmonisch gestimmt und zu allem guten empfänglich gemacht, wenn jene eine gute, dagegen verkümmert oder gar zerstört, wenn sie eine unsittliche ist. Der Geist der Familie, in welcher ein Kind aufwächst, ist in dieser Beziehung vor allem für die Gemüthsbildung desselben von entscheidender Wichtigkeit (vgl. d. Art. Familie). Außer dieser Luft der geistigen Gemeinschaft, in der ein Mensch lebt, giebt es hauptsächlich noch eine Reihe unmittelbarer Einwirkungen auf das Gemüthsleben, die sich der Pädagog nicht darf entgehen lassen, wenn er den vollen Gehalt des inneren Menschen zu Tage fördern will: es sind die von den schönen Künsten, namentlich der Musik, ausgehenden (vgl. d. Art. Kunst, Musik, Poesie).

Genetisch, s. Methode.

Die Geographie in der Volksschule. Armselig war ihr — wie der übrigen Realien*) — Eingang in die deutsche Schule, mühselig ihr Fortgang bis in die neuere Zeit. Eine erste Spur von ihr findet sich ums Jahr 1590 in der Armenschule, welche mit dem von Georg I. von Hessen-Darmstadt gestifteten Waisenhause verbunden war. Unter den nützlichen Büchern, in welchen die Knaben zu bestimmten Tagen und Stunden lesen sollten, ist neben den Historien auch genannt „Die Kosmographie", wohl die von Sebastian Münster († 1552) herausgegebene, eine der ersten deutschen Erdbeschreibungen nächst dem Weltbuch von Seb. Francke († 1545.) Ein halb Jahrhundert später hat Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha einen „Methodus oder Bericht" ausgehen lassen, „wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mädchen auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen." In diesem Schulmethodus, der von 1648 bis 1685 fünfmal in veränderter Form erschien, ist geordnet, daß wo man mehr als einen Lehrer hat, in Wissenschaft

*) Die äußere Geschichte der Realien oder der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse in der Volksschule ist im Folgenden mitumrissen.

etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge in guter Ordnung nach und nach (neben Religion, Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen) unterrichtet werden solle. Darunter wurden verstanden Stücke aus der Naturgeschichte, Natur- und Seelenlehre, Heimats- und Vaterlandskunde, auch Haushaltungs- und Calenderkunde. Hiezu kam 1656 ein „Kurzer Unterricht 1) von natürlichen Dingen, 2) von etlichen Wissenschaften, 3) von geist- und weltlichen Landessachen, 4) von etlichen nützlichen Hausregeln." Das war das erste realistische Lehr- und Lesebüchlein, welches das zum täglichen Wissen für jedermann Allernöthigste in allereinfachster Form von Fragen und Antworten enthielt. Vorschrift war, daß alles, was zum Unterricht darin erforbert wird, zur Hand geschafft werden müße. Den Unterschied der vier Theile der Welt sollte der Lehrer an der Kirche zeigen, wo der Altar immer gegen Morgen zu stehen pflegt. Das Vorbild des Herzogs Ernst, namentlich auch dessen Absicht, eine besondere deutsche Schule zu ordnen für diejenigen Knaben, welche zu Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten gethan werden sollen, war bestimmend für A. H. Francke, den Sohn eines herzoglich Gothaischen Hof- und Justizraths, bei den Lehrordnungen seines Hallischen Waisenhauses. Schon im Jahr 1697 hat er verordnet: „Weil auch einer, der nicht studiret, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae und was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöthen hab, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulstunden neben dem, daß sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nöthigste beigebracht, daß sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen, wie sie ein Land vom anderen unterscheiden, wie sie reisen, wie sie einen Acker messen oder theilen, wie sie den Calender brauchen sollen u. s. w." Diese dürftigen Anfänge realistischen und geographischen Unterrichts für Volksschüler fanden Nachahmung. Zwar die 1729 erneuerte Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Württemberg, welche durchaus hallischen Geist athmet, hat als Lehrfächer nur Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber der 1744 in zweiter Auflage im Waisenhause zu Züllichau erschienene, von Fr. Sam. Bock, wie es scheint, einem Schüler Franckes, verfaßte „Wohlunterrichtete Dorf- und Landschulmeister" giebt Anweisung in §. 4: „Wie auch einigen Kindern etwas weniges von der Geographie oder Erdbeschreibung könnte beigebracht werden. 1) Die Schwächsten sind wegzulassen, wie denn überhaupt das mehr wie ein Vergnügen denn als eine Arbeit angesehen werden muß. 2) Muß ein Schulmeister wenigstens die drei Karten von der Erdkugel, von seinem Vaterlande und von dem gelobten Lande besitzen. 3) Weil auch die Kinder sehr schwer begreifen, wie ein Stück Papier ein ganzes Land vorstellen könne, so muß man ihnen dies auf einer Karte von unserem Vaterland begreiflich machen, daß man ihnen auf derselben die ihnen bekannten Gewässer, Landschaften, Städte und Grenzen zeige. Nach diesem werden sie bei den übrigen Karten die Absicht des Schulmeisters und dieser ganzen Arbeit desto leichter begreifen. 4) Hierauf zeige man ihnen auf der Erdkugel, wie die Länder aneinanderhangen und was vor große Gewässer und Meere in der Welt zu finden: sollten aber die Kinder noch nicht begreifen, wie ein Stück Papier so viele Länder vorstellen kann, so kann man ihnen auf einem Abriß zeigen, wie man so viele Huben Landes, ein ganzes Dorf mit seinen Teichen, Wäldern, Sträuchern, Grenzen und Nachbarn ins Kleine zeichnet. 5) Auf der Karte müßen sie vor allem wissen, wo Morgen, Abend u. s. w. ist. 6) Endlich führe man sie zum gelobten Lande und zeige ihnen die Oerter, Seen und Flüsse."

Also hier bereits Karten und Kartenkunde für Dorfschulen und eine Methodenlehre, welche freilich noch naiv genug ist und das Erste zum Letzten macht. Noch ausführlicher, wenn auch nicht methodischer verfährt der 1749 von Ch. Alb. Lösecke, Pastor zu Plaun an der Havel, veröffentlichte

„Wohlunterrichtete Schullehrer oder Anweisung, wie die anvertraute Jugend in den niedrigen Schulen zur Gottseligkeit, Singen, Beten, Lesen, Schreiben, Rechnen, guten Sitten, Betrachtung der Naturlehre, Gebrauch des Calenders und anderen den Leuten in Städten und auf dem Lande nöthigen häuslichen Wissenschaften gründlich

und nützlich kann angeführt werden." Nach der „Stundentabelle der Lectionen" werden in der zweiten und sechsten Schulstunde die „Wissenschaften erklärt." — „Die Sachen, die nur den Knaben nöthig sind, als Schreiben, Rechnen und etliche nützliche Wissenschaften werden sparsamer getrieben." Zu diesen wird gerechnet: 1) „der Himmel und die Geschöpfe Gottes an demselben; 2) die Elemente und Witterungen zwischen Himmel und Erden; 3) der Erdkreis und die Geschöpfe in und auf demselben; 4) von Kräutern und Bäumen; 5) von unvernünftigen Thieren; 6) von dem Menschen." Capitel XII. handelt von etlichen nützlichen Wissenschaften: 1) Meßkunst, 2) Münz, Maß und Gewicht; 3) vom Bauen; 4) die Landesbeschreibung oder Geographie. Hier wird gelehrt: die Meilen, Eintheilung der Länder, Deutschlands Kreise und Länder. „Dabei sagt ein Schullehrer den Kindern, in welchem Lande sie wohnen." Unterschied von Dorf, Flecken, Stadt. „Städte sind mit Thoren und Mauern verwahrt, haben völlige Stadtfreiheit, darin treiben Handwerker, Künstler, Handelsleute ihr Gewerbe und Nahrung." Hierauf kommt etwas über Chronologie, Genealogie und Heraldica. Die fünfte Abtheilung betrifft die Zeitrechnung nach den Uhren. Das XIII. Capitel handelt „von den geist- und weltlichen Landessachen." „Was soll ein jeder von dem Lande, darin er wohnet, wissen? Ein jeder Unterthan muß des Landes oder Orts Gelegenheit, Eigenthum, Vermögen, Obrigkeit, Ordnung und Gebräuche, wie auch Nutzen und Beschwerungen wissen. Hier muß der Lehrer sagen, wie das Land heiße, ob es in Deutschland, Preußen oder Schlesien sei, welche hohe Obrigkeit in Deutschland und im Lande sei und welche niedrige. Es muß einem jeden ferner bekannt sein der Ort, wo er sich aufhält, obs ein Dorf, Flecken oder Stadt, unter welchem Amte oder Gericht er liege und was sonst mehr Oerter ins Amt gehören. Was ein jeder Ort außer den Wohnungen habe: Feldmark, Fluren, Grenzen derselben muß den Kindern erklärt werden. Die gemeinen Güter, die zu gewißem Gebrauch verordneten Güter, das für Arme, Kranke, Reisende Verordnete, das für das gemeine Stadt- und Dorfwesen Nöthige, das zur Sicherheit eines Orts Gehörige, daß Mauern, Wälle und Graben vor die Städte, Zäune aber vor die Dörfer sind, solches wird den Kindern deutlich unterschieden. Ferner die Obergerichte; wer spricht Recht in geistlichen Sachen? (Consistorium). Die weltlichen und geistlichen Untergerichte. Die Kirchendiener. Wer die öffentlichen Gefälle besorgt; wer über den Wald Aufsicht führt; wer zu Unterhaltung der Gesundheit verordnet ist; was dem Landesherrn allein zusteht; was hat der Unterthan für Rechte und Pflichten?" 2c.

Solcher Weise wurde der geographische Unterricht in den Volksschulen vornehmlich in der Form einer einfachen, populären Heimats- und Vaterlandskunde gegeben und vom Schulmeister selbst nichts weiter verlangt, als daß er die kleinen und leichten Fragen und Antworten seines Lehr- und Handbüchleins den Schülern beibringe. Bedeutend erweitert wird das Maß der Kenntnisse durch das General-Land-Schul-Reglement für Preußen vom 12. Aug. 1763, welches von dem Oberconsistorialrath Hecker, dem Gründer der ersten deutschen Realschule in Berlin, entworfen worden ist. Das hienach 1765 verfaßte und im Verlag der Realschule erschienene „Lehrbuch oder kurzgefaßter Unterricht aus verschiedenen Wissenschaften zum Gebrauche der Landschulen in den K. Preußischen Provinzen" giebt den Schulmeistern Anweisung, wie sie in ihren Schulen Unterricht ertheilen sollen 1) von der Seele des Menschen; 2) von der Naturlehre; 3) von der Rechenkunst; 4) von der Feldmeßkunst; 5) vom Weltgebäude; 6) von den drei Reichen der Natur; 7) von der Historie; 8) von der Geographie. „Was ist Geographie? Eine Nachricht von den verschiedenen Ländern auf der Erde und den darin befindlichen merkwürdigsten Städten und Dörfern." Gehandelt soll werden 1) von Eintheilung der Oberfläche der Erde; 2) von den vier Welttheilen und Weltmeeren; 3) von den vornehmsten Ländern in Europa; 4) die zehn Kreise Deutschlands; die vornehmsten Länder in Asien, Afrika und Amerika und „die vornehmsten Insuln bei Amerika." Das alles füllt im Auszug fünf Seiten.

Nach dem preußischen Muster stellte der berühmte Schulfreund Abt Felbiger 1765 ein General-Landschul-Reglement für Sagan und Schlesien auf, welches übrigens nicht auf den Dörfern, sondern nur in Städten mit dreiclassigen Schulen etwas Realien und Geographie vorschreibt. Neben dem Latein und Französischen und „einer

vorläufigen Erkenntnis von Dingen, die zur Glückseligkeit der menschlichen Gesellschaft gehören" — nämlich Land- und Stadtwirthschaft, Künste, Gewerbe und Handel hat der dritte Lehrer auch zu lehren „eine Landkarte zu verstehen und zu brauchen, folglich eine Anleitung zur Geographie zu geben nach hiezu gefertigten Tabellen (die Felbiger'sche Tabellirungsmethode!) und zu lehren, alle verlangte Oerter mittelst der Lexicorum in Karten zu suchen."

Wenn ein Mann wie der Abt Felbiger in seinen katholischen Landschulen noch gar nichts von Geographie, in den Stadtschulen aber nur so Dürftiges treiben lassen konnte, so ist es kein Wunder, daß der Plan einer neuen Schuleinrichtung in Bayern vom Jahre 1770, also zu einer Zeit, in welcher das Landvolk auch in protestantischen Gegenden den Rechenunterricht in der Schule nicht leiden und selbst ein Schulmeister die Mädchen das Schönschreiben nicht lehren lassen wollte, weil es ihnen nur zur Lüderlichkeit verhelfe, als Lehrgegenstände auch den oberen Classen nur „deutsche Sprachlehre, Anfangsgründe zur deutschen Briefkunst und Rechenkunst" angiebt. Auch das General-Rescript für Baden von 1767 hat zwar Feldmeßkunst in die Reihen der ordentlichen Lehrgegenstände aller Landschulen (wie schon Herzog Ernst), aber nichts von Land- und Erdbeschreibung aufgenommen. In dem „Lehrbüchlein für die Landschulen des Reichsstiftes Neresheim", dessen Abt sich nach der Weise Felbigers durch Förderung des Schulwesens sehr verdient gemacht hat, wird im Jahre 1783 ausdrücklich gesagt, Lesen, Schreiben und Rechnen sei für die Landjugend genug, denn „man wird in einer gemeinschaftlichen öffentlichen Schule kaum weiter gehen können." Dennoch verlangt die Würzburgische Schulordnung von 1774 Unterricht „in den Anfängen der Geographie" und ebenso wurde 1775 den Lehrern an den niedern Schulen im Fürstenthum Fulda eine allgemeine Instruction gegeben, wornach die drei Abtheilungen der obersten Classe auch „in Betrachtung der Erdkugel" sollten unterrichtet werden. Und noch genauer wurde in der allgemeinen Fulda'schen Schulordnung von 1781 bestimmt, daß in den Landschulen beiden Geschlechtern „Anleitung zur Landwirthschaft, Erdbeschreibung und Vaterlandsgeschichte" gegeben werde. Sehr vorsichtig geht die „Erneuerte Schulordnung" 1773 für Kursachsen vor, wenn sie verlangt, daß zwar den größten Schulkindern das Leichteste, Nöthigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung, auch aus der geist- und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes und andere im gemeinen Leben nützliche Dinge auf eine erzählende, angenehme Weise und so weit es den Umständen nach möglich ist, bekannt zu machen sei, dabei aber ermahnt, daß nichts gelehrt werde, was vermuthlich zeitlebens nichts nützen wird oder ganz unnöthig ist."

Was um jene Zeit im Fache der Geographie geleistet werden konnte, zeigt ein 1777 in zehnter Auflage erschienener „Kurzer Inbegriff aller Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder von 6—12 Jahren von Dewitz in Berlin", worin der achte Abschnitt handelt „Von der Kosmographie." Das ist die mathematische und physikalische Geographie auf 12 Seiten in Frag und Antwort. Der neunte und zehnte Abschnitt handelt von der Geographie oder Beschreibung der Erde: Eintheilung der Erde in Festland und Wasser, erstens in die vier Theile Europa, Asien, Afrika und Amerika. Mit letzterem wird begonnen: Der Name, Entdecker, Größe, Gold- und Silberminen. Dann wird Afrika als der reichste und heißeste Erdtheil in zwei Fragen abgethan. Europa „der volkreichste und kleinste Erdtheil." Die vier Himmelsgegenden und Winde. Das Meer. Nun erst die geographischen Vorbegriffe; politische Eintheilung von Europa; das römische Reich; das türkische Kaiserthum; das russische; die Königreiche von Europa; der Kirchenstaat; die 7 Republiken (Niederlande, Schweiz, Venedig, Genua, Lucca, Ragusa und S. Marino), 9 Kurfürstenthümer, die Herzogthümer, die 10 Kreise, die Reichsstädte, die Haupt- und Residenzstädte. So verdienstlich auch derartige Büchlein sein mochten, eine durchschlagende Wirkung hatte erst der menschen- und volksfreundliche Herr von Rochow auf Rekahn bei Brandenburg, welcher seinen armen Unterthanen nach den Theurungsjahren von 1771 und 1772 insbesondere auch durch bessere Schulen aufzuhelfen suchte, und zuerst 1772 eine „Uebersicht für Lehrer in niederen und Landschulen", dann 1776 seinen berühmten „Kinderfreund" herausgab, ein Lesebuch für die Schüler „zum Gebrauch in Landschulen." Darin sind auch „die allgemeinsten Gründe der Erdbe-

schreibung" unter Benutzung des Globus abgehandelt. Der geographische Unterricht in den Oberclassen der von ihm in seinen drei Dörfern errichteten Musterschulen bestand im Lesen und Erklären der betreffenden Stücke des Kinderfreundes wöchentlich in zwei Stunden. Die außerordentliche Verbreitung jenes Lesebüchleins verschaffte auch der Geographie eine offene Thüre in den Schulen des Südens wie des Nordens. Noch die Würzburger Schulordnung von 1807 erklärt den Kinderfreund als Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in den „gemeinnützigen Kenntnissen". Derselbe ist im Jahr 1805 von Schulinspector Riecke in Stuttgart und von Schulmeister Völter in Heidenheim „zum Unterricht in dem Lesen und bei dem Lesen vornehmlich für die Landschulen in Oberdeutschland, insbesondere in Schwaben" bearbeitet und im Jahr 1807 in den evangelischen Volksschulen Württembergs eingeführt worden. Behandelt wird in Nr. 90 „die künstliche Erdkugel oder der Globus"; 91 die Bewegung der Erde um die Sonne; 93 die Erde und die Geschöpfe, die darauf sind; die fünf Erdtheile; Europa; Deutschland; das Meer und seine Thiere; die Landthiere — alles kurz in Frage und Antwort. Rochows Vorgang rief eine große Reihe von „Kinderfreunden" hervor vom Brandenburgischen, der 1807, bis zum sächsischen, der 1840 erschien. Ersterer, der „Deutsche Kinderfreund" von Wilmsen, Prediger in Berlin, erlebte 1840 die 159. Auflage und kann als das erste eigentliche, nicht mehr bloß in katechetischer Form abgefaßte Lesebuch gelten. In Abschnitt IV. kommt die Erde und ihre Bewohner; die Gestalt, Theile, Gebirgsarten, Meere, Vulcane, höchste Berge, Flüsse und Völker. Abschnitt V. enthält Naturgeschichte („die Producte der Erde") und Gesundheitslehre. In Abschnitt XI. wird Europa, seine Länder, Flüsse, Städte; in Abschnitt XII. Deutschland, seine Grenzen, Berge, Gewässer und Staaten besprochen. Mehr glaubte Wilmsen der deutschen Volksschule nicht zumuthen zu dürfen, obgleich schon 1788 Junker in Magdeburg viel weiter gegangen war in seinem „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen, beim Unterricht als Materialien, bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen." Darin sind nicht weniger als 196 Seiten der (vorzugsweise politischen) Geographie eingeräumt, welche damals durch Büsching und Gatterer in epochemachender Weise gepflegt wurde. Zugleich sind folgende methodischen, gutentheils noch heute brauchbaren Winke gegeben. 1) Der Lehrer mache ja nicht den Anfang mit der allgemeinen Einleitung, sondern nehme zuerst seine Stadt, dann den Kreis, die Provinz, das Land, worin er wohnt, dann die angrenzenden Länder. So erst das Wichtigste von Deutschland, dann erst die übrigen europäischen Reiche, und weniger ausführlich. 2) Er beschäftige überall mehr die Einbildungskraft als das Gedächtnis der Lernenden. Bei Städten präge er besonders ihre Lage gegen die umherliegenden ein, bei einem Lande halte er auf deutliche Vorstellung seines Umrisses, den die Kinder sich auf die Tafel nachzeichnen sollen. Oder man schneide Kreise und Länder erst aus einer guten Karte sauber aus, wornach die Kinder ebenfalls nachschneiden und Städte einpunctiren, nachher erst freie Umrisse aus dem Kopfe. 3) Man übe gleich früh das Augenmaß durch Auftragung des auf der Karte befindlichen Maßstabes. Mit vielen Zahlen über Größe und Ausdehnung Kinder quälen ist Thorheit. Auch nur ungefähre, jedoch sichere Bestimmung aus dem Kopfe nach einem darin vorhandenen Maß ist bleibender Gewinn. Jeder muß sich ein bestimmtes Land suchen, welches ihm zum Maßstab für andere Länder dient.

Hier begegnet uns statt der noch von Wilmsen eingehaltenen analytischen Methode die synthetische nach dem gerade für die Geographie allermeist von Rousseau aufgestellten Grundsatze: vom Nahen zum Fernen, welchen bereits der Philanthrop Schütz in seinem Methodenbuch 1783 als das Ausgehen vom Wohnorte empfohlen hatte. Es zeigt sich aber auch bereits eine Ueberwucherung des Stoffes, wie ihn die Volksschule zu keiner Zeit, vollends gar nicht zu jener Zeit tragen konnte, wo es ihr an allen Lehrkräften und Lehrmitteln noch fast gänzlich fehlte. Gegen jenes Uebermaß richtete sich auch die 1794 in Preußen unter dem Minister Wöllner veröffentlichte „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend." Darin wird „am wenigsten den Schullehrern gestattet, mit Zurücksetzung oder nur nachläßiger Betreibung des Religionsunterrichts, des Lesens, Schreibens und Rechnens, Gegen-

stände der Naturgeschichte, Geographie u. s. w. mit den Kindern vorzunehmen. Es solle ein Schulbuch besorgt werden, welches alles dasjenige enthält, was aus den vorgenannten Puncten da, wo die übrigen Umstände der Schule es zulassen, mit den Größern und Geübtern vorgenommen werden kann. So wurde auch in Hessen 1800 verordnet, daß nur „als Nebengegenstände" und nur in Zwischenstunden die Vorkenntnisse von Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Gesundheits- und Höflichkeitslehre, Haus- und Landwirthschaft gelehrt werden, „wiewohl der Unterricht in diesen Gegenständen, je nach der Bedeutung der Schule, mehr oder minder vollkommen ist." Desgleichen verlangt der im Jahr 1801 in Erfurt erschienene neue „Allgemeine Schulmethodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen" von Haun in Gotha nicht mehr, als daß der Lehrer „einige Wissenschaft von der Erd- und Sternkunde, von Handwerken, Künsten, Naturlehre, Landwirthschaft und Viehzucht besitze". Im Stundenplan kommt Mittwochs in Classe III und IV Erklärung und Lesen einer Lection in einer Encyklopädie, Donnerstags „Lesen in der Bibel oder Landkarten", Freitags Lesen im Lesebuch.

Die Schulordnung für Baden von 1803 hat noch keine Realien für die Land- und kleinen Stadtschulen. Nur in den größern Stadtschulen läßt sie den Unterricht auch auf „Geographie von den Welttheilen und ihrer völkerschaftlichen Eintheilung überhaupt, sodann von Deutschland und den angrenzenden Reichen" in einigen Lehrstunden ausdehnen. Nach dem Lehrplan für die protestantischen Volksschulen in Bayern von 1804 kommt neben Naturgeschichte und Naturlehre nur Erdbeschreibung in drei Stufen vor: 1) feste und flüssige Theile; Garten, Feld, Wald; Berg, Thal; Quelle, Bach, Sumpf, See; Gesichtskreis und Himmelsgegenden; Klimate; Lage des Wohnorts. 2) Meere, Festland, Haupttheile der Erde. Bayerns Lage, Städte, Flüsse, Producte. 3) Deutschland, Europa, freies Landkartenzeichnen (!). Im Jahr 1811 aber brachte eine Revision der bayr. Schulordnung eine bedeutende Stoffverminderung. Im Jahr 1850 noch wurde der geographische Unterricht ganz abgeschafft. Die Generalverordnung für die evangelischen Schulen Württembergs vom Jahr 1810 läßt nur „einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte theils beim Lesen, theils bei den Dictir- und Sprachübungen beibringen." Die Schulordnung für die katholischen Elementarschulen in Württemberg von 1808 will von der Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Landwirthschaft, Gesundheitslehre ꝛc. (außer den Stadtschulen) nur so viel gelehrt wissen, als in Verbindung mit den wesentlich nothwendigen Elementarfächern in die Lehrstunden verflochten werden kann, oder überhaupt für die Landschulen, auch nach Localrücksichten zweckmäßig ist. Während weiterhin die Regierung zu Gumbinnen in der Publication von 1817 erklärt: „Zum Schulunterrichte gehören die unentbehrlichsten Kenntnisse aus der Natur-, Erd- und Menschenkunde", beschränkt die Mecklenburg-Schwerinische Schulordnung von 1821 den Volksschulunterricht auf religiös-sittliche Ausbildung und auf Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses für den Bedarf des praktischen Lebens auf dem Lande, insbesondere Schreiben und Rechnen. Ebenso fehlen der Strelitz'schen Volksschule die Realien. Der Lehrplan für die Lübeck'schen Volksschulen von 1825 läßt die gemeinnützigen Kenntnisse nicht abgesondert lehren, sondern nur im Anschluß an den Wilmsen'schen Kinderfreund. Im Herzogthum Gotha wurde 1826 das im Jahr 1782 eingeführte Voigt'sche Realienbuch abgeschafft, weil der Unterricht in der deutschen Sprache, in Weltgeschichte und Geographie für Volksschulen unnöthig sei, da dadurch die Menschen weder besser, noch weiser, noch fleißiger, noch glücklicher werden. Dagegen sagt die Verfügung der obersten Schulbehörde in Münster 1831: Der Realunterricht dürfe nicht versäumt, sondern müße an das allgemeine Schul-Lehr- und Lesebuch angeknüpft werden, wenn für denselben auch noch nicht füglich besondere Lectionsstunden ausgeworfen werden können. Zufolge einer Verordnung in Bayern von 1832 sollen „von den bedingt nothwendigen Gegenständen nur die Hauptmomente gelehrt, beziehungsweise als Stoff zu Schreibübungen benutzt werden." Nach der badischen Schulordnung von 1834 enthält der Lehrplan „Unterricht in den Nebenfächern, in gemeinnützigen Kenntnissen einmal wöchentlich in der Mittel- und zweimal in der Oberclasse." Das sächsische Elementarvolksschulengesetz von 1835 rechnet zu den gemeinnützigen Kenntnissen das Gemeinfaßliche und Nothwendigste aus der Natur-

kunde, Erdbeschreibung und Geschichte, sowohl im allgemeinen als in besonderer Beziehung auf das Vaterland. (Daneben auch Belehrung über Schutzpocken, Bestrafung von Brandstiftungen und Verhütung von Feuersbrünsten.) „Den nöthigen Stoff muß das Lesebuch für die Oberclasse darbieten." Das württembergische Volksschulgesetz von 1836 erklärt für wesentliche Gegenstände des Unterrichts Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen. Für Realien und insbesondere Geographie gab es in Württemberg auch jetzt noch so wenig als 1810 eine Verordnung weder über Lehrmittel noch über Lehrgang und Methode. Die einzelnen Schullehrer und Ortsschulaufseher mußten eben zusehen, wie viel Zeit und Stoff für die in den Schuldiarien immerhin eine Rubrik bildenden „gemeinnützigen Kenntnisse" abzubekommen war. Neben dem schwäbischen Kinderfreund brachte die Privatindustrie Schulbücher folgender Art hervor. Das 1814 erschienene Lehr- und Lesebuch in den deutschen Stadt- und Landschulen von Stadtpfarrer Stüber in Ulm enthielt in zwei Abschnitten „Allgemeine Kenntnis des Himmels und der Erde" und „Politische Geographie", wobei Europa auf 26, die übrigen Erdtheile auf 8 Seiten nach Größe, Gebirgen, Gewässern, Klima, Producten, Einwohnern und Eintheilung sehr trocken abgehandelt sind. Das 1819 erschienene „gemeinnützige Lehr- und Lesebuch für die katholischen Volksschulen besonders Württembergs" von Eith dagegen bringt S. 157—399 eine vollständige politische Geographie und S. 400 bis 410 die Himmelskunde. Ein nassauisches Regierungsrescript vom Jahr 1838 ordnet an, daß in Dorfschulen der Realunterricht nur in einfacher und kurzer Erklärung der dahin gehörigen Lesestücke bestehen solle, da die wahre Volksbildung nicht in vielerlei zum Theil ganz unnützen und nur aufblähenden und verflachenden Kenntnissen, sondern in echt praktischem und auf die Veredlung des Herzens und Befestigung des Willens und Charakters gerichtetem Wissen bestehe. Im Herzogthum Coburg wurden noch 1858 keine Realien auf dem Lande, sondern nur in den Stadtschulen etwas Geographie nebst Geschichte und Naturkunde gelehrt.

So schwankte der geographische wie der realistische Unterricht in der deutschen Volksschule überhaupt noch während der ganzen ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zwischen Sein und Nichtsein auf und ab. Ein pädagogischer Stimmführer der Aufklärungs- und Gemeinnützlichkeitsschule in der Zeit der Brandbüchlein und Feuerkatechismen, Dinter (welcher selbst einen solchen für die Volksschulen im Auftrag der sächsischen Regierung verfaßte), hat die Geographie zu den „Nebenvolkskenntnissen" gerechnet, welche zwar nicht als minder wichtig zurückgesetzt werden sollen, aber in Volksschulen nicht als Hauptsache, sondern immer nur in wenigen Stunden getrieben werden können. Was dann der Lehrer an solchen Nebenvolkskenntnissen vortrage, müße entweder religiösen und moralischen oder diätetischen oder ökonomischen Zweck haben, oder auf Vertilgung des Aberglaubens, oder endlich auf Liebe und Gehorsam gegen vaterländische Gesetze führen. Mithin müßen die wichtigsten Kenntnisse vom Weltgebäude gelehrt werden, soweit sie zum Verständnis der gewöhnlichsten Veränderungen am Himmel, zum Gebrauch des Calenders und zur Verhütung des Aberglaubens nöthig sind; das Wichtigste von der Erde selbst aber, namentlich vaterländische Geographie mit dem besondern Zwecke, dem Kinde sein Vaterland lieb zu machen; aus der allgemeinen Geographie in niedern Schulen nur soviel als zum Verständnis der biblischen Geschichte nöthig ist. Wo es möglich ist, noch mehr zu geben, muß überall weniger die politische Eintheilung der Erde, als die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche und das Menschenleben auf ihr berücksichtigt werden.

Ein anderer Schulregent jener Zeit, der Seminardirector und Consistorialrath Zerrenner in Magdeburg, der Verfasser des „neuen deutschen Kinderfreundes" (17. Aufl. 1839) hat in seinem „Methodenbuch für Volksschullehrer" (4. Aufl. 1829) die gemeinnützlichen Kenntnisse auch die gemeinnöthigen genannt, weil ohne sie gewiße Zwecke, welche alle im Volke haben sollen, z. B. der, sich immer weiter auszubilden, andern in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden &c., nicht erreicht werden können. Zu diesen Kenntnissen rechnet Zerrenner 1) die wichtigsten Kenntnisse vom Weltgebäude, insoweit sie theils zu Erweckung religiöser Gedanken und Empfindungen, theils zu Verhütung des Aberglaubens nöthig sind; 2) die wichtigsten Kenntnisse von der Erde und zwar sowohl von ihrer natürlichen Beschaffenheit, als von den Ein-

richtungen, welche Menschen auf ihr getroffen haben. Aus der Geographie besonders die Beschreibung des Vaterlandes, verbunden mit der Kenntnis seiner Verfassung und der wichtigsten in ihm geltenden Gesetze. Diese Kenntnisse sollen zunächst mitgetheilt werden mittelst der Leseübungen, während welcher Fragen einzumischen sind und nach welchen in einer besonderen Stunde über den Inhalt des im Lesebuch Gelesenen examinirt und unter den Schülern certirt werden soll. Außerdem können bei Gelegenheit der Sprach- und der Denkübungen, bei der Rechtschreibung, „indem man gemeinnützliche, wissenschaftliche Wahrheiten zum Dictiren wählt", bei den Vorschriften fürs Schönschreiben, bei den Aufsätzen, selbst bei den Rechenaufgaben „viele von den für Volksschulen nöthigen wissenschaftlichen Kenntnissen mitgetheilt werden." Doch sind auch wöchentlich zwei besondere Stunden „für die Erlernung der gemeinnützlichen Kenntnisse" zu bestimmen. Die eine Stunde räth auch Zerrenner für die Naturlehre, Kenntnis des Calenders, Naturgeschichte, verbunden mit Technologie, Kenntnis des menschlichen Körpers und Gesundheitslehre und die andere für den Unterricht in der Geographie, Geschichte und den wichtigsten Landesgesetzen zu bestimmen, so daß immer das Wissenswürdigste aus einer Wissenschaft hintereinander gelehrt würde und dann eine andere Wissenschaft folgte. „Für die untere Classe wäre das Compendium der Geographie der Wohnort des Kindes mit seinen Umgebungen. Es findet sich da Wasser und Land, und dadurch Gelegenheit, den Kindern zu sagen, daß bei weitem der größte Theil der Erdoberfläche mit Wasser bedeckt sei, und von dem Bache, der vielleicht bei ihrem Dorfe fließt, führt sie der Unterricht zu den Vorstellungen von Flüssen, Strömen, von einem Teiche zu den Begriffen von Meer und See, von den Hügeln zu den Begriffen von Berg, feuerspeiender Berg, Ebene, Thal, Vorgebirge, von ihrem Dorfe zu den Begriffen der Stadt, Festung, Schloß u. s. w. und nennt ihnen schon hier den höchsten Berg ihres Landes, den größten Fluß, die größte Stadt u. s. w. Sie lernen die Himmelsgegenden kennen, bekommen einen Begriff von Vertheilung der Erde an einzelne Menschen und Völker, lernen die Begriffe von Obrigkeit 2c., die Namen der fünf Erdtheile, der Hauptländer in Europa, auch wohl der Hauptstädte, Berge, Wälder, Flüsse, erhalten eine allgemeine Kenntnis von der Verschiedenheit der Menschen, des Klima, der Producte 2c. Auch einen Begriff von Landkarten können die Kinder schon in dieser Classe erhalten, indem der Lehrer auf der großen Schultafel das Dorf mit seinen Umgebungen zu bezeichnen versucht. In der oberen Classe gewinnt der geographische Unterricht mehr Umfang und Zusammenhang. Sie lernen zuerst die Oberfläche der Erdkugel kennen; nachdem sie richtige Begriffe von Landkarten erhalten haben, lernen sie die fünf Haupterdtheile und die Hauptmeere, Seen, Ströme und Gebirge kennen. Hierauf bringt man den Kindern mittelst der Karte von Europa möglichst deutliche Begriffe bei von den Hauptländern nach Lage, Grenzen, Größe, Hauptgebirgen und Flüssen und Producten, Regierungsformen. Dann lehrt man die Hauptstädte und einige sehr wichtige Städte kennen und gehet zu Deutschland und zur Kenntnis des Vaterlandes über, wo der Unterricht genauer und umständlicher wird. Eine Hauptsache ist, daß sich der Schüler auf der Erde orientiren lerne, also ein Bild von den Grenzen und Lagen der Länder, Städte 2c. in seine Phantasie aufnehme. Man lasse sie sich alle Lagen derselben aus ihrem Standpuncte vorstellen. Man nehme, nachdem man dieselben auf der Karte genau gesucht hat, die Karte weg und lasse sie dann so angeben, auch wohl auf der großen Schultafel oder auf den Schiefertafeln bezeichnen, oder die geübteren Kinder Karten auf Papier abzeichnen oder aus dem Kopfe entwerfen. Auch kann man, nachdem die Lage der Städte 2c. genugsam beschrieben und auf der Landkarte gezeigt ist, einen leichten Umriß an die große Schultafel zeichnen; man läßt dann ein Kind den Ort angeben, wo diese oder jene Stadt liegt, schreibt den Namen dahin und läßt die übrigen Schüler verbessern. Zuletzt wird der Entwurf mit der Karte verglichen. Endlich mache man öfter mit den Kindern Reisen auf der Karte und in der Phantasie mündlich und schriftlich."

Es ist nicht ohne Interesse, dieser Zerrenner'schen Methode, welche im ersten Drittel unseres Jahrhunderts die deutsche, namentlich die sächsische Schule beherrschte, die ursprüngliche Pestalozzi'sche entgegenzustellen. Pestalozzi selbst hielt auf einen Realunterricht nichts, welcher den Kindern nur eine Menge von Bruchstücken aus Geo-

graphie, Naturkunde, Technologie ꝛc. beibrachte, und wollte die Elemente der Realkenntnisse lediglich zur formalen Kraftbildung verwendet wissen. Als die Väter seiner Zöglinge die Aufnahme des förmlichen Realunterrichts unter die Lehrfächer seiner Anstalt verlangten, überließ er die Geographie größtentheils seinem Gehülfen Tobler, welcher laut W. v. Türk in den Briefen aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode (1806) diesen Unterricht „ganz im Geiste der Pestalozzi'schen Methode ertheilte." In der ersten Uebung (Curs) wurden die Kinder mit den Meeren, Meerbusen, Meerengen, Hauptseen, Küstenflüssen, Seen, Gebirgen, Vorgebirgen, einzelnen merkwürdigen Bergen, Inselgruppen, Halbinseln dem Namen nach bekannt gemacht, indem man ihnen eine Reihe von Namen, die zu einer der angegebenen Rubriken gehören, vorsprach, und sie alle in einem Takte nachsprechen ließ. Z. B. „Die merkwürdigsten Nebenflüsse sind: Alagon des Tajo, Henares des Tajo, rechts; Manzanares Nebenfluß des Henares rechts; Abaja Nebenfluß des Duero links ꝛc.; Küstenflüsse: Miares, Quadalaviar, Arno, Tiber ꝛc. In der zweiten Uebung wurden die Knaben mit der Eintheilung der Erde in Welttheile, der Welttheile in Länder, der Länder in Provinzen bekannt gemacht, wozu sich der Lehrer der Landkarten oder der beliebten Tabellen bediente. Die Landkarten enthielten nur die wichtigsten Städte, aber nicht mit Namen, sondern nur mit Buchstaben, Numern und Zeichen, damit die Kinder „nicht bloß die Namen, also nicht bloß Worte, sondern die Sache selbst sich einprägen und mit dem Namen zugleich das Bewußtsein der Lage der Städte, des Laufes der Gebirge und Flüsse verbinden." Die Tabellen bestanden aus Colonnen mit einzelnen Abtheilungen. Jedes Land hatte seine eigene Colonne, in deren Abtheilungen die Namen der Provinzen und Städte mit den Numern, die sie auf der Karte hatten, verzeichnet waren. „Das Kind übersieht vermöge dieser Tabellen die Eintheilungen der Länder und ihrer Städte mit einem Blicke." In der dritten Uebung wurden die Kinder mit der physischen Erdbeschreibung bekannt gemacht; man zeigte ihnen die Richtung der Gebirgsketten zugleich mit Rücksicht auf die Flüsse, und unterrichtete sie zugleich von den Merkwürdigkeiten der Berge, Flüsse und Thäler. In der vierten Uebung führte man die Kinder auf die merkwürdigsten Erzeugnisse der Länder, ferner erfuhren sie hier den Flächeninhalt, die Bevölkerung der Länder. Zu diesem Endzweck brauchte man wieder Tabellen. Auch diese Uebungen wurden vom Lehrer selbst oder von den Kindern der Reihe nach vor- und nachgesprochen und zu gleicher Zeit schrieb jedes Kind die Tabelle ab. So sollte sich das Erlernte in dem Gemüthe tiefer einprägen und erhalten. In der fünften Uebung lernte das Kind sich über die Lage der verschiedenen Länder, Gebirge, Seen, Flüsse, Städte von seinem Wohnorte oder von einem andern Puncte aus orientiren. — Der Unterricht in der Erdbeschreibung wurde zugleich als Mittel der sittlichen Bildung benutzt, indem man die Kinder auf den Nutzen der Gebirge und Ströme aufmerksam machte. „Hier eröffnet sich ein unermeßliches Feld zu Bemerkungen über die Größe und Allmacht Gottes, zur Anregung der Gefühle des Dankes und Vertrauens zu diesem allwaltenden und allversorgenden Wesen." An diese Uebungen der politischen und physischen Erdbeschreibung hat sich die mathematische und die Kenntnis des gestirnten Himmels angeschlossen. Herr von Türk schließt seine Darstellung mit der Bemerkung: „Für den geographischen Unterricht bedarf es in Landschulen bloß einer großen Karte von Europa und allenfalls eines Buches für den Lehrer; in den Stadtschulen würde man wohl thun, auch einen Globus anzuschaffen."

Diese Art Geographie zu lehren war sicherlich weder für Land- noch für Stadtschulen geeignet. Kein Wunder, daß Pestalozzi mit den Seinen so viel wie nichts in diesem Fach geleistet hat und daß die wichtigste Anregung und Förderung des Geographieunterrichts der philanthropinischen Schule zu danken ist, in welcher Guts-Muths zu Schnepfenthal mit seinem Handbuch der Geographie den Arbeiten eines Cannabich, Stein u. s. w. tüchtig vorangeschritten und aus welcher der Großmeister der Erdkunde, Karl Ritter hervorgegangen ist. Doch hat die von Ritter geschaffene Wissenschaft mit ihrem wesentlich analytischen Lehrgang für die Volksschule zunächst nicht nutzbar werden können. Den späteren Jüngern Pestalozzi's war es vorbehalten, die richtige Elementarisirung des geographischen Unterrichts und zugleich die Ueberwindung seiner alten Abstractheit und Trockenheit zu erstreben.

Ein Hauptverdienst hat auch hier Denzel, welcher in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (3. Aufl. 1826) das was man unter gemeinnützlichen Kenntnissen begriff, unter den Titel Realien zusammengefaßt und als höchstes Ziel dieses Unterrichts aufgestellt hat: den Schüler zu befähigen, alles was ist und geschieht, aus dem religiösen Gesichtspunct aufzufassen. In der dritten Abtheilung des dritten Theils seines Werkes (1832) braucht er nach dem Vorgange von Harnisch, dessen „Weltkunde" 1827 in 4. Auflage erschienen ist, den Titel Weltkunde und unterscheidet Naturkunde, Erdkunde und Geschichte. „Nach der allein richtigen Elementarmethode" verlangt er gegenüber der alten Lehrweise, die sich einzig auf die politische Erdbeschreibung beschränkte und im Aufsuchen und Angeben von Ortsnamen und Bevölkerungszahlen bestand, daß der Schüler vorerst in seiner nächsten und nahen Umgebung, in seinem Vaterlande einheimisch werde. Im zweiten Cursus (vom 10. bis 12. Jahr) ist daher der geographische Unterricht wesentlich Vaterlandskunde, für welche der Lehrer ein Lehrbuch, der Schüler ein Lesebuch, die Schule große Wandkarten haben soll, letztere sollen ohne Ortsnamen (?) bloß die Umrisse der Länder, die Höhenzüge und Flüsse und durch Puncte die Lage der Hauptorte bezeichnet enthalten. Und diese Karten müßen ins Kleine von den Kindern selbst nach Netzen gezeichnet werden(?). Denzels Lehrgang beginnt nun 1) die Heimatkunde mit einer Uebersicht der Gegend um den Wohnort, welche auf dem Felde selbst, etwa auf einer Anhöhe zu gewinnen ist. Dabei handelt es sich um eine allgemeine Betrachtung und Aufzählung der Berge, Thäler, Ebenen, Ortschaften, Wiesgründe, Aecker, Weideplätze, Pflanzungen, Haiden, Felsen, Gewässer, sowie um richtige Erklärungen dieser Begriffe, ja auch schon (?) um Beibringung des Nöthigsten über die Gebirgsarten und ihre Eintheilung in Urgebirge, Flözgebirge 2c., sowie die in denselben enthaltenen mineralischen Stoffe (!). Dann geht Denzel 2) zum Wohnort: seine Gebäude, Gewerbe, Anstalten, Denkmäler und Merkwürdigkeiten. Vom Orte aus sind die Weltgegenden genau zu bestimmen. Der Lehrer, meint Denzel, müße vor allem das Kind erst in seinem Wohnorte einheimisch machen. „Man durchwandle mit den Kindern den Ort und präge ihnen das Bild desselben stark ein." (Als ob sie den Ort nie durchwandelt und gesehen hätten!) 3) Die Markung mit ihren Haupttheilen und Gewächsen, Bächen und Flüssen; angrenzende Markungen der benachbarten Dörfer, deren Lage bestimmt und auf die Wandtafel am gehörigen Orte eingetragen werden muß. Klima des Orts und der Gegend, Beschaffenheit des Bodens. Die Markung selber soll von den Kindern nach und nach wirklich umschritten werden (?). Hat man auf diese Art die Form derselben erhalten, so wird diese im Kleinen nachgezeichnet. „Durch genaue Zeichnung des Orts mit seiner Umgebung bildet sich der Schüler eine kleine Karte, welche dazu dient, den Eindruck zu befestigen." (?) 4) Der Bezirk mit allen seinen Orten, Angabe derselben wie des Hauptortes nach der Lage vom Dorfe aus, Entfernung und Einwohnerzahl, Haupterzeugnisse und Merkwürdigkeiten, Berge und Thäler, Flüsse und Bäche. Der Lehrer bezeichnet in einer Umrißkarte, in welcher nur der Wohnort fest bezeichnet ist, die Amtsstadt und die vorzüglichsten Berge und Flüsse; ferner wird Ort um Ort nach der Entfernung vom Wohnort und der Amtsstadt eingetragen. II. Das Vaterland. 1) Der Kreis nach Umfang, Hauptort, Einwohnerzahl, Regierungsstellen, Bezirken, Bezirksstädte mit geographischer Ortsbestimmung vom Wohnort und der Kreisstadt aus. Gebirge, Thäler, Flüsse, Merkwürdigkeiten, Flächenraum, Einwohnerzahl, Natur- und Kunsterzeugnisse. Eine Karte im Umriß wird aufgestellt, in welcher die verschiedenen Bezirke bereits bezeichnet sind und nun die einzelnen Orte eingetragen werden. 2) Das Ganze des Vaterlandes. Aeußere Form und Umfang, Gebirge, Thäler, Ebenen, Flüsse, Seen, Boden, Klima. Der Lehrer zeichnet die Form des Landes im Umriß an die Wandtafel oder noch besser, er stellt eine schon gezeichnete, in eine gewiße Zahl von numerirten Vierecken getheilte Karte auf, in welcher zunächst nur das bisher Behandelte eingezeichnet ist. Die Schüler machen ihre Netze und zeichnen die Karte nach. (?) Eins ums andere wird in dieselbe eingetragen. Hierauf natürliche und politische Eintheilung des Landes, einzelne Ortschaften mit ihren Eigenthümlichkeiten; Einwohnerzahl, Bodencultur, Gewerbe, Handel, Klima in den einzelnen Landestheilen; endlich kirchliche Eintheilung; das Volk, Staatsverfassung, Regierungsform. III. Das Vater-

land im weitern Sinn, Deutschland. 1) Umfang und Oberfläche: Form, Gestalt, Größe, Gebirge. Auch hier Umriß an die schwarze Tafel oder besser eine große Karte mit Netz, in welches das nähere Vaterland bereits eingetragen ist und alles was neu gefunden ist, am geeigneten Ort eingezeichnet wird. 2) Deutschlands Flüsse und Seen. 3) Klima, Boden, Erzeugnisse, Flächenraum, Einwohnerzahl. 4) Specielle Beschreibung von Deutschland. Man stellt nun die Länderkarte von Deutschland auf und macht nach der Reihenfolge vom Standpuncte des engern Vaterlandes aus mit den einzelnen Theilen bekannt. Je mehr ein Staat mit dem engern Vaterlande in Berührung ist, desto länger wird dabei verweilt. So weit will Denzel die Schüler in der Mittelstufe vom 10. bis zum 12. Jahre geführt wissen! Im obersten Cursus, „im Cursus der Anwendung", soll der Schüler von 12—14 Jahren vom Hause aus in immer weitere Kreise, zur Vaterlandsgeschichte, zur Kenntnis anderer Staaten und überhaupt zu einer erweiterten Erdbeschreibung geführt und so „der verständige Mensch im Leben" erzielt werden. Das Wichtigste aus der Erdkunde muß jetzt dem Schüler so beigebracht werden, daß zuerst die Erde im ganzen, dann ihre einzelnen Theile ins Auge gefaßt, endlich zum Vaterland zurückgekehrt und dasselbe als ein Theil des großen Ganzen aufgefaßt wird. Also 1) Größe der Erdoberfläche. Der Globus. Das Festland. Eintheilung des Weltmeers. Die Erdzonen. 2) Hauptgebirge in den Welttheilen. Vulcane. 3) Eintheilung der Menschen in Stämme, Völker und nach der Religion. Seelenzahl. 4) Staatenformen. 5) Lage, Größe, Einwohnerzahl, Gebirge, Länder, Flüsse, Seen, Staaten von Europa. 6) Von den übrigen Welttheilen nur Uebersichten, Umrisse und Bruchstücke: immer zuerst Grenzen, Größe, Einwohnerzahl, Hauptgebirge, Gewässer, Erzeugnisse und Städte.

Die Grundlinien einer richtigen Elementarmethode waren hiemit gezeichnet. Nur im einzelnen blieb dies oder jenes zu beschränken oder zu ergänzen. Dies thut theilweise Curtman in der 5. Auflage des Schwarz-Curtman'schen Werkes (1846), doch so, daß manche seiner Aufstellungen noch fraglicher erscheinen, als die minder haltbaren Denzel'schen. Er faßt die erste Stufe des ganzen Unterrichts als anschauliche Heimatskunde auf Grund scharfer Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Puncten der Gegend, welche von einem hohen Puncte aus auch in rohem Kartenentwurfe vors Auge gestellt werden möge. Als schlimme Verirrung wird die Weitschweifigkeit gebrandmarkt, „welche jeder Miststätte und Pferdeschwemme ihren Namen geben und ihren Platz anweisen will." Als zweite Stufe soll gelten die Kenntnis der Fremde als Gegensatz zur Heimat, nicht durch Karten, sondern durch Bilder und Beschreibung. Der Bach führe auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg und auch umgekehrt. „Man erzähle vom Meere, vom Montblanc, von der Sahara, von den Schneefeldern Grönlands, von Walfischen, Elephanten u. s. w.; von der Hitze unter dem Aequator, den Stürmen der See, den Ueberschwemmungen des Nil, den Riesen in Patagonien — sie, wie die Zwerge am Eismeer, Fischesser und Renthiermelker müßen die Phantasie des Kindes bevölkern." „Wenn so das Interesse gespannt ist und das Kind weiß, was es vom Auslande zu erwarten hat, kann es den Regionen Bewohner geben", meint Curtman. Wogegen wohl zu sagen ist, daß alle diese Erzählungen nur Phantasiestücke ohne festen Boden wären, wenn sie überhaupt schon auf dieser Stufe den Kindern zu bieten wären, da sie erst auf der letzten Stufe als Licht- und Lebensbilder bei den einzelnen Welttheilen und Ländern zu deren Kennzeichnung einzutreten haben. Die dritte Stufe wäre nach Curtman: Landkartenkenntnis. Als gröbster Fehler des früher üblichen Unterrichts ward mit Recht erklärt, daß man die Karten als sich selbst erklärende Abbildungen nahm. An einer Karte der Heimat lerne der Schüler die Bedeutung der Zeichen. Mit ihr vergleiche man eine Generalkarte und lasse die größeren Orte der Specialkarte darauf in kleinerem Raum wiederfinden. Dabei werden Richtungen verfolgt, Entfernungen gemessen. Endlich gehe man an den Globus. Auf der vierten Stufe soll das weitere Vaterland nach allen Seiten hin beschrieben werden. Vom engern Vaterlande aus geht man zu den angrenzenden Ländern über und fügt die übrigen gruppenweise an. Besser wenig und genau und charakteristisch beschrieben, als die gewöhnliche ungezieferartige Masse von Notizen. Kein Ort werde bloß um des Namens willen gemerkt.

Für alles Bedeutende suche man einen Repräsentanten. Ohne Anwendung von anschaulichen Maßstäben ist alle Zahlbestimmung eitel. Man lerne und lehre, wie hoch der eigene Kirchthurm und der benachbarte Berg ist, und trage diese Maßstäbe aus der Nähe in die Ferne. Geschichtliche Notizen nur, so weit die Spuren der Vergangenheit noch gegenwärtig sind. Wo möglich ein kleiner Atlas, mindestens ein Kärtchen des engern und weitern Vaterlandes, eins von Europa und die Planiglobe gehören in die Hand jedes Schülers. Wandkarten sind nur Surrogate. (?) — Die fünfte Stufe behandelt das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland. Zuerst Europa, dann die übrigen Welttheile. Die Vergleichung der Länder, ihrer Bewohner und Erzeugnisse mit den unsrigen spricht die Phantasie der Kinder besonders an und läßt sie die Weisheit und Größe Gottes in der Mannigfaltigkeit seiner Schöpfung bewundern und dagegen unser Ich in seiner Kleinheit erkennen. Die sechste Stufe endlich lehrt das Wichtigste und Faßlichste aus der mathematischen Geographie.

Wir reihen diesen, allermeist trefflichen Gedanken noch die Hauptsätze an, welche über die Methode des geographischen Unterrichts „Die Deutsche Volksschule“ von Dr. H. Gräfe (1847) enthält. Dieser Meister weist der Erdbeschreibung die hohe Aufgabe zu, ein anschauliches Bild der Erdoberfläche nach allen Seiten zu geben. Für die Volksjugend braucht dieses Bild aber nicht so ausgedehnt und vollständig und ins Feine ausgearbeitet zu sein wie für die Jugend der höheren Stände. Insbesondere brauchen die räumlichen Verhältnisse, die Größe, Gestaltung, Gliederung der einzelnen Theile nicht so sehr hervorzutreten. Wichtiger als das Räumliche und Mathematische ist die Betrachtung der Erdoberfläche als Wohnplatz von Menschen. Das Ethnographische, die Staaten- und die Ortskunde in ihrer Beschränkung auf das für das Volk Wissenswürdige und für die Jugend Angemessene ist der Hauptgegenstand für die Volksschule. Die Ausführlichkeit der Beschreibung muß sich nach der Entfernung des betreffenden Theils vom Wohnorte richten. Das Verhältnis der Ausführlichkeit in der Beschreibung des Vaterlandes, Europas und der übrigen Erdtheile ist etwa nach den Rubrikzahlen 9, 3, 1 zu bemessen. Der geographische Elementarunterricht besteht aus 1) Heimatskunde oder Kenntnis des Wohnorts mit seinen Umgebungen und des Heimatlandes, wobei die geographischen Elementarbegriffe zur Anschauung kommen und das Verständnis der Landkarte eröffnet wird. Während beim Wohnort größere Ausführlichkeit statt hat, ist beim Heimatslande der Fehler zu vermeiden, zu sehr ins Einzelne einzugehen. 2) Die Vaterlandskunde. Der Schüler muß mit der räumlichen Ausdehnung, den Grenzen, den bemerkenswerthesten Meereseinschnitten, den Hauptgebirgen, Flüssen, Seen, Staaten und Städten Deutschlands nach Lage, Größe und Merkwürdigkeiten bekannt werden. Erst nach diesen beiden Vorstufen kann die eigentliche Erdbeschreibung nach ihrer räumlichen und mathematischen, nach ihrer physikalischen und politischen Seite in dreifacher Abstufung eintreten. Die Zusammenfassung (und zugleich Wiederholung) alles Wesentlichen aus diesen drei Stufen bildet den Schluß des geographischen Unterrichts. Wenn nun der eigentliche geographische Unterricht mit dem Erdganzen beginnt und von da zur Betrachtung der Erdtheile fortgeht, so hält Gräfe die Besprechung zuerst nur der Raumverhältnisse aller einzelnen Theile, Lage, Grenzen, Größe, Bodengestaltung; darnach der natürlichen Beschaffenheit derselben, wie Vertheilung des Wassers, Klima, Erzeugnisse und endlich der politischen Verhältnisse, wie Völker-, Staaten- und Ortskunde (in der Volksschule?!) für besser als die Behandlung jedes Erdtheils und Landes nach dieser dreifachen Rücksicht. „Unter allen Umständen keine Ueberhäufung mit Stoff, kein trockener Notizenkram, vielmehr klare, lebendige Darstellung und anziehende Schilderungen ohne viel Zahlen und Namen. Der Lehrer lasse das Kartenbild an der Wandtafel entstehen, befähigtere Schüler mögen die Umrisse auf der Wandtafel nachzeichnen, sonst aber kein Kartenzeichnen in der Volksschule.“

Die Methode war nun soweit herausgearbeitet, daß sich damit auch unter den beschränkten Verhältnissen der Volksschule durch verständige Lehrer etwas nicht blos sachlich genügenderes, sondern auch Geist und Gemüth bildendes im geographischen Unterricht erzielen läßt. Mittlerweile hatten auch die Schullesebücher nach Inhalt und Form sich zu vervollkommnen begonnen. Und was besonders wichtig ist, die geographischen Lern- und Lehrmittel, die Handbücher, die Hand- und Schulatlasse, die Relief- und Wandkarten hatten

ten durch die Ritter'sche Schule, von Meistern wie Stieler, Roon, Berghaus, Sydow, Kiepert u. s. w. eine Verbesserung erhalten, welche auch der Volksschule die Möglichkeit gewährte, ganz andern Grund zu legen und weiteres Ziel zu erreichen in Ertheilung von Kenntnissen, die für das sich täglich erweiternde Verkehrsleben und bei der in immer weitere Kreise sich verbreitenden Volksbildung ein wirklich allgemeines Bedürfnis wurden. Diesem Bedürfnis gemäß der Volksschule neue Lehrordnungen zu geben, ward die Aufgabe der Gesetzgebung und Schulverwaltung seit Anfang der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts. Die Bewegungsjahre 1848 und 1849 haben auch die deutsche Schule in eine neue Bewegung gebracht. Es konnte freilich nicht ausbleiben, daß diese Bewegung da und dort ihre Wellen über die Ufer hinaustrieb und daß den berechtigten Forderungen sich auch unberechtigte beimischten. An manchen Orten verkannte man, daß die richtige methodische Einsicht Zeit braucht, bis sie sich von den Höhen in die Niederungen verbreitet; man übersah die der Leistungsfähigkeit von Lehrern und Schülern besonders in den Landschulen gesteckten Grenzen und suchte den Raum für die realen Unterrichtsfächer auf Kosten der idealen, besonders desjenigen, welches zugleich als das allerrealste erkannt werden sollte, des Religionsunterrichts zu erweitern.

Die preußischen Regulative von 1854 suchten zwar den realistischen Unterricht auf das den engen Grenzen der einclassigen Landschulen entsprechende Maß zu beschränken, indem sie bestimmten: „Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besondern Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs statt. Wo besondere Stunden für diese Fächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen, aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der Erdkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen." — Nach einem Ministerialerlaß von 1859 mußten in denjenigen Schulen, in welchen wöchentlich 30 Unterrichtsstunden angesetzt sind, von diesen drei für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden. Der Methodiker der Regulative, Bormann in seiner Schulkunde (14. Aufl. 1868 S. 172), machte dem Lehrer hier zur Aufgabe, den gelesenen Stoff in Verarbeitung zu nehmen und zur Aneignung zu bringen. „Die Kinder aber haben das zu behandelnde Lesestück zu Haus sorgfältig durchzulesen und sich so auf die Unterrichtsstunde vorzubereiten. In dieser wird das Stück selbst gelesen, erläutert, wo möglich durch unmittelbare Veranschaulichung ergänzt und zur häuslichen Wiederholung aufgegeben. In der nächsten Stunde wird der behandelte Stoff von den Kindern mündlich wiedergegeben und geeignetenfalls zu Aufsatzschreibübungen benutzt." Bei der Behandlung der geographischen Abschnitte wird von Bormann in seiner Unterrichtskunde (8. Aufl. 1867 S. 204) vorzugsweise Klarheit gefordert; die einzelnen Züge, die das Lesebuch darbietet, sind zu einem Gesammtbild zu vereinigen und diesem Bilde ist die möglichste Anschaulichkeit und dadurch Dauerhaftigkeit zu geben. Am erfolgreichsten geschieht dies durch Benutzung einer guten Karte. Auf ihr wird das, wovon das Lesebuch berichtet, nachgewiesen und die Wiederholung des Gelesenen erfolgt von Seiten der Kinder unter steter Hinweisung auf die Karte. Zu beginnen ist mit der Heimat, von welcher man den Kindern vor ihren Augen ein Kartenbild an der Tafel entstehen lassen muß. Der Ton, den der Lehrer bei der Beschreibung des Vaterlandes anschlägt, soll die natürliche Heimatsliebe zu edler Vaterlandsliebe erhöhen. Erweitert sich der Kreis der Betrachtung über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, dann zieht vor allem das heilige Land die Aufmerksamkeit auf sich. Und wenn die Unterweisung sich auf die fremden Erdtheile hinrichtet, dann muß sie nicht nur die mannigfaltigen Naturerzeugnisse erwähnen, welche von dorther zu uns für den täglichen Gebrauch kommen, sondern auch der geistigen und geistlichen Zustände der Völker eingedenk sein. Dadurch wird der Blick des Kindes auf die Missionsgeschichte hingelenkt."

Indessen gieng der Strom der Zeit dahin, die Volksschule mehr und mehr zu einer niederen Realschule zu machen, und unter ihrem Einfluß wurde in Deutsch-

land wie in der Schweiz dem realistischen und geographischen Unterricht auf den Schulplanen ein immer größeres Maß von Zeit zugewiesen. Eine der ersten Schulordnungen, welche als **wesentliche** Unterrichtsgegenstände die Erdbeschreibung nebst Geschichte und Naturkunde aufstellten, war die Anhalt-Dessau- und Köthen'sche von 1850. Das Oldenburgische Schulgesetz von 1855 und die daran sich anschließenden Grundlinien für den Lehrplan der evangelischen Volksschulen von 1859 fassen die Realien unter dem Titel Weltkunde zusammen und setzen als Lehrziel: Kenntnis des Unentbehrlichsten, insbesondere Geographie und Geschichte des engern und weitern Vaterlandes (nebst Naturgeschichte, Naturkunde und, was noch ein Rest der alten philanthropinischen Schule ist, Technologie) im Anschluß an das von der Behörde eingeführte Schullesebuch. In dem einen Jahr soll (nach der „associirenden" oder „Concentrations"-Methode, welche gerechten Bedenken unterliegt, da sie leicht zu vielerlei auf einmal bietet) das Geographische und Geschichtliche die Grundlage sein, zu welcher so viel als thunlich das Naturgeschichtliche, Physikalische und Technologische beigezogen und wiederholt werden sollte, während im andern Jahr das Naturkundliche als Grundlage gelten soll mit möglichster Berücksichtigung und Wiederholung des Geographischen und Geschichtlichen. Hiezu werden wöchentlich zwei Stunden ausgesetzt. In Coburg wurde 1858 wenigstens für die städtischen Volksschulen Geographie, Geschichte und Naturkunde verlangt. Nach dem Züricher Schulgesetz von 1859 gehört Geschichte und Geographie insbesondere des Vaterlandes zu den Lehrgegenständen der allgemeinen Volksschule. Gleichzeitig hat Sachsen-Meiningen Geographie, Geschichte und Naturkunde für allgemein nothwendige Fächer erklärt und als Lehrmittel wenigstens die Planigloben, eine Karte von Europa, Deutschland, vom Herzogthum und von Palästina verlangt. In Weimar-Eisenach wurde 1862 in der Geographie das Wichtigste von Deutschland, eine genauere Uebersicht über Europa, eine allgemeine Uebersicht über die übrigen Erdtheile und das Nöthigste aus der allgemeinen Geographie als Lehrziel aufgestellt. Das Gotha'sche Volksschulgesetz von 1863 legt den Unterricht in der Weltkunde näher und ausdrücklich in die vier Fächer der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre auseinander. Ebenso ordnete eine Ministerialverfügung von 1864 für Württemberg an, daß besonderer Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule zu ertheilen und darauf Winters wöchentlich zwei Stunden, Sommers 1½ Stunden zu verwenden seien. In Sachsen-Altenburg wurde der Unterricht in der Geographie als Orts-, Heimats-, Heimatlandes-, Vaterlandes- und Erdkunde festgestellt und insbesondere auch der biblischen Geographie gedacht.

Das badische Gesetz, betreffend den Elementarunterricht vom 8. März 1868, nennt nach Religion, Lesen und Schreiben, deutscher Sprache, Rechnen, Gesang und Zeichnen als allgemeinen Unterrichtsgegenstand „das Wissenswürdigste aus der Geometrie, der Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre." Das österreichische Schulgesetz vom 25. Mai 1868 stellt unter die allgemein verbindlichen Lehrgegenstände „Vaterländische Geographie und Geschichte und etwas von allgemeiner Geographie und Geschichte." Das Schulgesetz für Hamburg vom 11. Nov. 1870 nennt nach Rechnen und Geometrie die Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik und der Lehrplan von 1873 bestimmt für jedes dieser Fächer zwei Stunden wöchentlich. Das Schulgesetz für das Fürstenthum Reuß, jüngere Linie, von 1870 zählt zu den nothwendigen Unterrichtsgegenständen Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. So haben denn auch in Preußen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 dem realistischen Unterricht in den vier Fächern Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre das volle Bürgerrecht und Maß gesichert. Hessen, das noch 1832 unbedingt und bedingt nothwendige Lehrgegenstände unterschieden hatte, legt im Edict vom 15. März 1873 ein starkes Gewicht auf Realien und namentlich auf Geographie und Geschichte. Braunschweig giebt im Gesetz vom 10. Mai 1873 dem Realunterricht seine selbständige Stellung und ebenso macht die Mecklenburg-Schwerin'sche Verordnung von 1873 gesonderten geographischen Unterricht in allen Landschulen zur Pflicht, wozu fast überall aus den großherzoglichen Amtskassen Planiglobe und Karten von Europa, Deutschland, Palästina und Mecklenburg angeschafft wurden. Durch das Sächsische Schulgesetz vom 26. Aug. 1873 wurden den einfachen Elementarvolksschulen nur

Geschichte und Geographie, den mittlern Volksschulen Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre als selbständige Fächer zugewiesen.

Diesen, Jahr für Jahr wie im Wetteifer auf einander folgenden Schulgesetzen entsprechen die Lehrordnungen und Lehrplane, in denen die Schulregierungen Ziel, Weg und Behandlung der Schulfächer amtlich vorzeichnen. Wir finden in denselben bezüglich des Geographieunterrichts Folgendes. Der von Lüben verfaßte Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebiets bestimmt: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatkunde, bei welcher die der Geographie eigenthümlichen Begriffe ihre Erklärung finden und die Entstehungsart und Bedeutung der Karte gezeigt wird. (Kartenzeichnen später und nur aus dem Kopfe und an der Wandtafel, um zu entwickeln, ob das Kind das Bild eines Landes, Gebirges, Flusses richtig aufgefaßt hat.) Er geht von der Heimat zur Kenntnis der ganzen Erde fort und umfaßt Kenntnis der Erde nach ihrer Stellung im Weltall, ihrer Gestalt und Größe, ihrer allmählichen Umgestaltung bis zur Bewohnbarkeit, ihrer gegenwärtigen Oberflächenbeschaffenheit und ihrer klimatischen Verhältnisse; Kenntnis vom Vorkommen und von der Vertheilung der wichtigsten Naturproducte; Kenntnis der Völker nach ihrer Geisteseigenthümlichkeit, nach der Art ihres Zusammenlebens, ihrer Einrichtungen und vorherrschenden Thätigkeiten."

Der Lehrplan für die badischen Volksschulen vom 24. Apr. 1869 weist den „Realien" bei einfacher Unterrichtszeit von 16 Wochenstunden 3—4 Stunden, bei erweiterter Zeit von 26 bis 30 Stunden 6 bis 7 Stunden zu und giebt folgende Vorschriften. „Der geographische Unterricht ist auf Grund der Anschauung der Natur und der Karte durch Vorweisung und Erläuterung der Zeichen der geographischen Objecte bei freiem Lehrvortrag zu ertheilen. Dabei ist das selbständige Kartenlesen der Schüler vorzugsweise anzustreben, der behandelte Stoff durch vielfältige Wiederholung unter fortwährender Betrachtung der Karte geläufig zu machen, und die Auffassung von Größenverhältnissen weniger durch Memoriren von Zahlen als durch vergleichende Behandlung zu erreichen. Dieser Lehrgang wird dadurch vervollständigt und belebt, daß theils von dem Lehrer geschichtliche Andeutungen und kurze Schilderungen über die Natur des Landes, das Leben und Treiben seiner Bewohner angeschlossen, theils die bezüglichen, im Lesebuch enthaltenen geographischen Charakterbilder durchgenommen werden. Den einzelnen Schuljahren sind folgende Lehrziele gesteckt: Nachdem der sogenannte Anschauungsunterricht den geographischen Unterricht durch die Heimatkunde vorbereitet hat, kommt im vierten Schuljahr der Amtsbezirk, das Allgemeine vom Großherzogthum Baden (Grenzen, Bewohner, politische Eintheilung) und die nördliche Hälfte des Landes. Fünftes Schuljahr: das Großherzogthum Baden. Sechstes Schuljahr: allgemeine Geographie: die Gestalt der Erde; Drehung derselben um die Axe und Bewegung um die Sonne; Eintheilung der Oberfläche derselben durch Linien; die Hauptmeere, die Erdtheile. Uebersichtliche Behandlung der deutschen Länder. Siebentes Schuljahr: allgemeine Geographie der Erde im Verhältnis zu den übrigen Sternen, Sonnen- und Mondsfinsternisse, die Stellung der Erdaxe und ihre Wirkungen. Europa übersichtlich. Achtes Schuljahr: übersichtliche Behandlung der übrigen Erdtheile. Wiederholungscurs.

Der württembergische Normallehrplan für die einclassigen Volksschulen vom 21. Mai 1870 sagt §. 28: Nachdem die Schüler über die Himmelsgegenden belehrt sind, läßt der Lehrer das Straßennetz des Wohnorts unter Eintragung der wichtigsten Gebäude vor den Augen der Schüler entstehen. Hieran reiht er Mittheilungen über die Bewohner nach Zahl, Beschäftigung ꝛc. und erzählt Ansprechendes aus der Geschichte des Wohnorts. Hierauf Verlängerung der Hauptwege in die Gemeindemarkung, Zeichnen der Umgebung und Vorführen der einzelnen Markungstheile. Wiederholung des Gelernten an einer größeren Karte der Ortsmarkung. Sodann Uebergang zur Umgegend und zum Oberamtsbezirk, Bodengestaltung, Lauf der Gewässer, Ortschaften, das Wichtigste über die sonstigen Verhältnisse des Bezirks und einzelnes geschichtlich Interessante. Hierauf werden die vier natürlichen Theile von Württemberg vorgenommen. Derjenige Theil, zu dem der Wohnort gehört, ist zuerst und vorzugsweise zu behandeln. Von den Nebenflüssen des Neckars und der Donau sollen die kleineren, wenn sie vom Wohnort entfernt sind, weggelassen werden. Uebersicht über die Eisen-

bahnlinien; Kreiseintheilung; Oberamtsstädte. Von Deutschland werden angegeben und aufgezeigt: Größe, Umriß, Grenzen, die großen Flüsse, die Hauptgebirgszüge, die politische Haupteintheilung, die wichtigsten Städte. Die Württemberg zunächst liegenden Länder werden verhältnismäßig berücksichtigt. Nun wird den Schülern ein Gesammtbild von der Erdoberfläche gegeben und sofort zu Europa übergegangen, von welchem die wichtigsten Länder und deren Hauptstädte vorkommen. Von den übrigen Erdtheilen werden nur Lage, Größe und die hervorragenden Eigenthümlichkeiten, eingehender jedoch die Vereinigten Staaten von Nordamerika behandelt. Kein geographischer Unterricht ohne Karte. Unentbehrlich sind: je die betreffende Oberamtsbeschreibung (für den Lehrer), Wandkarten der Markung, des Oberamts, von Württemberg, Deutschland, Europa, Planigloben; wünschenswerth ist auch ein Globus. Den Schluß des ganzen Unterrichts bildet die Erklärung einiger Hauptsätze in dem Abschnitt des Lesebuchs über das Weltgebäude. Auch den übrigen Stoff übt in der Regel der Lehrer im Anschluß an das Lesebuch, zwar in freier Weise, doch nach dem Gang des betreffenden Lesestückes und unter Beschränkung auf das Wesentliche ein. Sofort wird das Stück gelesen und wiederholend abgefragt. Schließlich auch schriftliche Wiedergabe in kurzgefaßten Sätzen nach Möglichkeit. Unter den vier Realfächern ist der Geographie um ihrer praktischen Wichtigkeit, sowie ihrer Schwierigkeit willen ein Vorrang zuerkannt, sofern bei Vertheilung der vier Fächer auf zwei Jahre im ersten Jahre Geographie $^3/_4$ und Naturlehre $^1/_4$ Jahr, im zweiten Jahr Sommers Bilder aus der Naturgeschichte, im Winter Geschichtliches gelehrt werden soll.

Die Allgemeinen Bestimmungen des Preußischen Unterrichtsministeriums vom 15. Oct. 1872, betreffend das Volksschulwesen, machen den Unterricht in den Realien unabhängig vom Lesebuch, das jedoch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung dienen soll. In mehrclassigen Schulen sind daneben auch besondere Leitfäden gestattet. Dictate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen verboten. Es ist durchaus von der Anschauung des Globus und der Karte auszugehen. Unentbehrlich ist die Wandkarte von der Heimatsprovinz, von Deutschland und von Palästina, sowie der Globus. Der eigentliche geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdtheile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme.

Das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt; es ist indes bei Aufstellung des Lehrplans vorzuziehen, nöthigenfalls den Umfang des Lehrstoffs zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mittheilung bloßer Nomenclatur ausarten zu lassen.

Diesen allgemeinen Grundsätzen gemäß sind für die verschiedenen Provinzen und Bezirke besondere Lehrpläne ausgearbeitet worden. Der Normallehrplan für die Volksschulen in Berlin vom 7. Juni 1873 sagt §. 14: „Durch den Unterricht in der Geographie sucht die Volksschule von der Mittelstufe an ihren Zöglingen nach allmählich sich erweiternden allgemeinen geographischen Begriffen über die Gestalt und Oberfläche der Erde und die durch ihre Bewegung um sich selbst und um die Sonne bedingten Erscheinungen diejenigen Kenntnisse beizubringen, deren sie zur Orientirung im engern und weitern Vaterlande bedürfen. Es werden daher die geographische Lage der Heimat und ihrer nächsten Umgebung, sowie der Provinz und die daran sich knüpfenden historischen Denkwürdigkeiten ihre aufmerksamste Berücksichtigung in zwei Lehrstunden wöchentlich finden. Die Oberstufe hat nach einer Uebersicht der Land- und Wassermassen der Erde und ihrer Eintheilung, sowie der wichtigsten Staaten und Städte, der größten Gebirge und Ströme der Erde, die Geographie Europas zu behandeln und dem Zögling zuletzt ein lebendiges, treues, charaktervolles Bild der gegenwärtigen geographischen Lage und Beschaffenheit des deutschen Vaterlandes ebenfalls in zwei Stunden zu geben. Hiezu sind Karten von Europa und von den übrigen vier Welttheilen zu beschaffen. Den Lehrern wird empfohlen die Heimatskunde von Cotta, die Geographie von Deutschland von Brüllow, die kleine Schulgeographie von Seydlitz, die Geographie von Berthelt; den Kindern wird

der kleine Kiepert'sche Schulatlas (Preis 1 Mark) und ein zweckmäßiger Leitfaden zugedacht.

Für den Regierungsbezirk Oppeln wurde unter dem 15. Jan. 1873 der Mittelstufe mit wöchentlich zwei Stunden vorgeschrieben im ersten Jahr: der Heimatsort und dessen innerhalb des Gesichtskreises liegende nächste Umgebung; im zweiten Jahr der Kreis und Anfänge des Kartenverständnisses; im dritten Jahr die Heimatsprovinz in physikalischer und staatlicher Hinsicht, Bodenbeschaffenheit, Producte und deren Verwerthung durch menschlichen Fleiß, Verkehr, Straßen, namhafteste Städte, deren summarische Einwohnerzahl, industrielle und geschichtliche Bedeutung. Die Oberstufe hat in zwei Wochenstunden zu behandeln im ersten Jahr: Deutschland in topischer, physischer und staatlicher Hinsicht; Preußen nur kurz. Im zweiten Jahr: Elementarbelehrung über die ganze Erde, Gestalt, Größe, Bewegung und daraus hervorgehende Erscheinungen der Tages- und Jahreszeiten, die Verschiedenheit der Zonen, die scheinbare Bewegung der Sonne und des Mondes. Belehrungen über die Erdoberfläche, Land, Wasser, Erdtheile, Inseln, Oceane. Einzelnes über Europa und die außereuropäischen Erdtheile. Im dritten Jahr die preußische Monarchie; endlich Wiederholungen aus dem Gesammtgebiete der Geographie. Nirgends darf zu viel Einzelnes gegeben werden, nur das Charakteristische ist hervorzuheben. Geographische Bilder schließen den Unterricht ab.

Der für den Regierungsbezirk Düsseldorf am 20. März 1873 herausgegebene Lehrplan erklärt den Unterricht in der Geographie als wesentlich synthetisch und theilt der untern Abtheilung die unentbehrlichen geographischen Vorbegriffe mittels genauer Beschreibung des Wohnorts und des Kreises, dann die specielle Kenntnis des Regierungsbezirks und der Provinz mit ihren Grenzen, bedeutendsten Flüssen und Gebirgen, sowie der Regierungshauptstädte des preußischen Staates zu. In der ersten Abtheilung sollen die Schüler in zwei Wochenstunden Preußen, das deutsche Reich und Oesterreich im besondern kennen lernen, von den übrigen europäischen Ländern Namen, Lage, Grenzen, Hauptflüsse, Gebirge und Städte. Von den andern Erdtheilen lernen sie die bedeutendsten Länder und Städte, Gebirge und Flüsse kennen; zu berücksichtigen sind besonders solche Städte, welche nach ihrer Geschichte und Cultur, nach Handel und Verkehr hervorragen. In der mathematischen Geographie kommt vor der Horizont; die Abbildungen der Erde und die Bedeutung der wichtigsten Linien und Puncte derselben; die Kugelgestalt der Erde; die Bewegung der Erde; die Jahreszeiten und Zonen; die Fixsterne; Sonne und Mond; der Calender.

Die Bestimmungen über den Unterrichtsplan für das Herzogthum Anhalt vom 25. April 1874 unterscheiden in der Oberclasse geographischen Unterricht frei nach der Karte und geographisches Lesen im Lesebuch und für beides je eine Stunde und lassen bei zweijährigem Curs im ersten Jahr anschließend an die in der Unterclasse gelernte Heimatkunde zunächst das Kartenbild von Deutschland und Europa — auch durch Zeichnung an der Wandtafel —, sodann das Erdbild am Globus zur Anschauung bringen und weiter das Wichtigste aus der Himmelskunde, hierauf zur Heimat zurückkehren, an die kurz wiederholte Geographie von Anhalt spätestens von Michaelis ab die Geographie von Deutschland anschließen nach Grenzen, Lage, Hauptflüssen, Seen, Eisenbahnen, Bodengestalt, politischer Eintheilung und Verfassung. Dazu werden bestimmte Lesestücke in den geographischen Lesestunden vorgeschrieben (z. B. die Loreley von Heine!!). Im zweiten Jahr kommen die Erdtheile; im Sommerhalbjahr die Vertheilung von Wasser und Land, die Erdtheile und Hauptmeere mit ihren Grenzen und Zonen. Dann Europa's Grenzen, Hauptflüsse, Seen, Bodengestalt, Klima, Producte, Staatsordnungen, Hauptstädte. Bei knapp zugemessener Zeit ist über die europäischen Länder nur das Wichtigste, der Anschauung und dem Gedächtnis leicht Einzuprägende hervorzuheben und immer vergleichend auf Deutschland zurückzublicken. Im Winter Uebersicht über die andern vier Erdtheile unter Benutzung des Globus und der Wandtafel, soweit besondere Karten fehlen: Grenzen, Umriß, Größe, wichtigste Flüsse, Seen, Gebirge, Wüsten, Tiefebenen, Hauptreiche und einige Städte. Ausführlicher nur Palästina und die Vereinigten Staaten.

Der großherzoglich hessische Unterrichtsplan vom 2. Dec. 1874 widmet der Geographie zwei Stunden und verlangt in der einclassigen Volksschule von der zweiten

Abtheilung die Heimatskunde und mit ihr die geographischen Grundbegriffe, erweitert durch eine Geographie von Hessen nebst einigen geschichtlichen Notizen; in der ersten Abtheilung Deutschland mit den deutschen Ländern Oesterreichs in seiner natürlichen Beschaffenheit und Cultur, Behandlung im Anschluß an die großen Flußgebiete. Hierauf das deutsche Reich und die deutschösterreichischen Länder in politischer Beziehung mit Angabe und Beschreibung der größten und wichtigsten Städte. Ueberblick über die andern europäischen Länder und die übrigen Erdtheile; auch das Wichtigste aus der mathematischen Geographie und vom Calender. In der zweiclassigen Volksschule soll in der Unterclasse zur Heimatskunde und Geographie von Hessen noch das Flußgebiet des Rheins kommen, in der Oberclasse (Winters nur eine Stunde) der nämliche Stoff wie in der obern Abtheilung der einclassigen, nur ausführlicher und besonders solche Städte und Länder, welche durch ihre Geschichte oder durch Handel und Verkehr von besonderer Bedeutung sind. In der dreiclassigen Schule erhält die Unterclasse in einer Stunde Heimatskunde, die Mittelclasse in zwei Stunden ausführlicher Hessen und das Gebiet des Rheins; die Oberclasse das Uebrige. In der vierclassigen Schule hat die vierte Classe die Heimat, die dritte Hessen und die zweite Deutschland, Deutschösterreich und einen Vorblick auf Europa, die Erde und das Weltall, die erste Classe Wiederholung von Deutschland, dann die übrigen europäischen Länder und die übrigen Erdtheile, mathematische Geographie und Calender.

Besonders ausführlich hat der österreichische Lehrplan vom 8. Mai 1874 den Stoff von der einclassigen bis zur achtclassigen Volksschule vertheilt. Für erstere ist als Ziel gesetzt: Kenntnis der Heimat und des Vaterlands, übersichtliche Kenntnis Europas und der ganzen Erde. Vom zweiten bis vierten Schuljahr ist Heimatskunde zu lehren, ausgehend vom Wohnort und mit Feststellung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe. Im fünften bis achten Schuljahr ist zu behandeln die österreichisch-ungarische Monarchie, wobei die wichtigsten Producte ihrer Länder, sowie Gewerbe und Verkehr, Lebensweise und Sitten der Bewohner entsprechend zu berücksichtigen sind. Sodann allgemeinste Gliederung der Erdoberfläche; Uebersicht von Europa; die Erde als Weltkörper; endlich Zusammenfassung und Erweiterung des auf Oesterreich bezüglichen Lehrstoffes. Dabei ist die Verwendung besonderer Lehrbücher für die Hand der Schüler (wie auch bei den übrigen Realien) untersagt. Der zweiclassigen Schule wird bis zum siebenten Schuljahr die Heimat und Oesterreich-Ungarn, im siebenten und achten Jahr die Erde als Weltkörper und die allgemeinste Gliederung der Erdoberfläche, eine Uebersicht von Europa und zum Schluß Zusammenfassung und Ergänzung des auf Oesterreich-Ungarn bezüglichen Lehrstoffes aufgegeben. In der dreiclassigen Schule soll im dritten und vierten Schuljahr Heimatskunde, im fünften und sechsten Jahr Oesterreich-Ungarn, im siebenten und achten Jahr der Rest gelehrt werden. In der vierclassigen Schule ist das Ziel etwas erweitert: Kenntnis der Heimat und des Vaterlandes; Kenntnis des Wichtigsten über Europa und die übrigen Erdtheile mit Hervorhebung der Bodenverhältnisse, Verständnis der naheliegenden Erscheinungen, die aus Gestalt, Stellung und Bewegung der Erde hervorgehen. Im vierten und fünften Schuljahr (dritte Classe) soll Heimatskunde und Geographie von Oesterreich-Ungarn, im sechsten bis achten Jahr (vierte Classe) die Erde als Weltkörper, Uebersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung, sowie politische Eintheilung, Europa mit Hervorhebung von Mitteleuropa; Culturbilder; eingehende Wiederholung und Ergänzung der Geographie von Oesterreich-Ungarn getrieben werden. In der siebenclassigen Schule kommt der dritten Classe (drittes Jahr) die Heimatskunde zu, der vierten das Heimatsbild, geographische und Culturbilder; der fünften Oesterreich-Ungarn; die Erdkugel, Gliederung ihrer Oberfläche in Land und Wasser in einfachen Umrissen, mit einschlägigen Culturbildern; der sechsten die Elemente der mathematischen und physikalischen Geographie, soweit sie sich versinnlichen lassen; allgemeine Uebersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung; der siebenten Classe (siebentes und achtes Schuljahr) allgemeine Uebersicht über die Erdtheile nach ihrer politischen Eintheilung mit besonderer Berücksichtigung Mitteleuropas, Culturbilder, eingehende Betrachtung der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Beziehungen zu andern Ländern, betreffend Industrie und Handel.

In diesen Lehrordnungen spiegelt sich der heutige Stand der geographischen

Methodik in der Volksschule, wie sie in der Praxis der Volksschule von Kehr (3. Aufl. 1869) besonders für Thüringen, in der evangelischen Schulkunde von Schütze (2. Aufl. 1874) für Sachsen, im Volksschulunterricht von Bock (1875) für Preußen, in dem Lehrbuch der praktischen Methodik von G. Luz (2. Aufl. 1868) und in der praktischen Methodik mit Lehrgängen und Lehrplanen von Guth (2. Aufl. 1875) für Württemberg, in der Volksschulkunde von Largiadèr (2. Aufl. 1871) für die Schweiz dargestellt ist. Bei großer Uebereinstimmung in den allgemeinen Grundsätzen tritt eine ziemliche Verschiedenheit in der Anordnung des Einzelnen hervor. Einen rein synthetischen Gang des geographischen Unterrichts verfolgt unter den Lehrplanen allein Düsseldorf, wie unter den Methodikern Luz (Lehrbuch der praktischen Methodik 2. Aufl. 1868, II, 106). Alle andern vereinigen den analytischen mit dem synthetischen. Gleich bei und nach der Heimatskunde und vor der Geographie von Deutschland läßt Bremen und Baden die Erdkugel betrachten, wie Schütze in seiner evangelischen Schulkunde, welcher es nöthig und möglich (?) findet, daß das zwölfjährige Kind eine richtige Vorstellung von der Gestalt der Erde und damit von dem Verhältnis seines größeren Vaterlandes zu Europa und zur Erde gewinne, ehe es mit Deutschland bekannt gemacht werde. Nach der Geographie von Deutschland beim Uebergang zu Europa verlangt Berlin, Oppeln, Hessen, Oesterreich, Württemberg, wie Largiadèr, die Schulpädagogik von Barthels und Wanjura (5. Aufl. 1873), Kehr und der an den württembergischen Normallehrplan sich haltende Guth die Betrachtung des Globus. Anhalt läßt den Globus gleich nach der Heimat und nochmals wieder nach Deutschland vor der Geographie von Europa betrachten. Das Wesentliche aus der mathematischen Geographie will Württemberg, Düsseldorf, Hessen, wie die Methodik von Schütze, Guth, Luz, Largiadèr wohl am besten ganz am Schlusse des geographischen Unterrichts, Berlin schon auf der Mittelstufe, Anhalt vor der Geographie von Deutschland. Kehr bringt die mathematische Geographie nach der Vaterlandskunde, und vor der Betrachtung der fünf Erdtheile, wiederholt dann im letzten Schuljahr nochmals kurz die mathematische Geographie, läßt die ausführliche Betrachtung von Europa, dann eingehendere Betrachtung Deutschlands und seiner einzelnen Staaten folgen und schließt das Ganze mit einer ausführlichen Betrachtung des Herzogthums Gotha. Gegen einen solchen Lehrgang, welcher nicht bloß wiederholend, sondern erweiternd auf politische, physikalische, gewerbliche, kirchliche Verhältnisse des Vaterlandes eingeht, von welchen beim ersten Unterricht noch nicht die Rede sein konnte, macht Luz (II, 119) mit Recht geltend, daß die Volksschule dazu keine Zeit und der Volksschüler, ja auch der Fortbildungsschüler keine Freude daran habe und daß er für die Volksschüler verfrüht sei. Mit dem deutschen Vaterlande schließt Berlin, mit der preußischen Monarchie Oppeln, mit eingehender Behandlung Oesterreich-Ungarns der österreichische Lehrplan.

Einig sind alle Schulordnungen und Methodiker darin, daß die Volksschule nur wenig Stoff vertragen kann, wenn sie etwas rechtes leisten soll gerade in dem geographischen Unterricht, welchen Luz (II, 96) mit Recht zu den schwierigsten Aufgaben der Volksschule rechnet. Und doch sind die in den allermeisten Lehrplanen gesteckten Ziele so weit, daß sie nur unter günstigen sachlichen und persönlichen Verhältnissen bei der Hälfte der Schulen und Schüler werden erreicht werden können, auch wenn, wie in den meisten Ländern, wöchentlich zwei Stunden auf die Geographie kommen. Es kommt ja in Betracht, daß auch die drei andern Realfächer die gleiche Zeit und Kraft und nach vielen Lehrplanen gleichzeitig erfordern. (Die Allgemeinen Bestimmungen weisen den Realien 6—8, dagegen der Religion 4—5 Stunden zu, Hessen der letztern in der zweiclassigen Schule nur 2 Stunden, wie Oesterreich!) Die Tragkraft von zehn- bis vierzehnjährigen Schülern ist aber, zumal in der Volksschule, die fast nur von Kindern „hartschaffender Leute" besucht wird, überall eine nur bei besonderer Begabung das Mittelmaß überschreitende. Es liegt nahe, die heutige realistische Ueberwucherung in der Schule mit derjenigen zu vergleichen, welche am Ende des vorigen Jahrhunderts in misverstandenem Aufklärungs- und Nützlichkeitseifer die deutsche Schule unter Wasser gesetzt hat. Zwar ist die Methode eine entschieden bessere geworden, aber eben diese erfordert auch die ganze Kraft eines wohlgeschulten, wohlgeübten und setzen wir hinzu wohlgesinnten und daher seine Schüler nicht überreizenden Mannes, welcher vorweg in der Auswahl und durchweg in der Ausführung

des Stoffes Ernst zu machen weiß mit dem vielgehörten, schwerbefolgten Worte, daß in der Beschränkung sich der Meister zeigt. Gar nicht so leicht ist die Auswahl des Stoffes im Einzelnen je nach dem Maß der eigenen Gaben und der Leistungsfähigkeit der Schüler an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten. Hier wie in allem Unterrichte muß der Lehrer sich stets an seine eigene Jugend erinnern und fragen, was er mit 12—14 Jahren zu tragen und über die augenblicklich etwa erweckte Neugier hinaus wirklich zu behalten vermochte. Was dann die Beibringung des richtig gewählten Stoffes betrifft, so vermag nur das in den Schülern zur lebendigen Anschauung zu werden, was im Lehrer Anschauung und Leben ist. Wie schwer aber ist es, nur von der nächsten Umgebung, wenn sie etwas reicher vertical gegliedert ist, ein klares und lebendiges inneres Bild zu gewinnen. Dazu ist ein sehr offener Blick und ein förmliches Studium der Erdgestaltung nöthig. Um weiter einen Bezirk, eine Provinz, ein Land wirklich geographisch kennen zu lernen, genügt kein Buch und keine Karte und kein Bild, sondern man muß Augen und Füße brauchen mit und ohne Karte auf Berg und in Thal. Mit vollstem Fug verlangt Diesterweg von einem Lehrer der Erdkunde vor allem, „daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirthshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Puncte besucht hat. Es ist eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe.“ Erst auf und neben diesem Wege gewinnt das Studium der Länder und Reisebeschreibungen, der Landschaftsbilder und Landkarten einen über die todte Buchgelehrtheit hinausgehenden Werth.

„Kein geographischer Unterricht ohne Karte“, sagt kurz und gut der württembergische Normallehrplan. Verständnis der geographischen Zeichensprache, die Kunst des Kartenlesens ist das Erste, was dem Schüler beizubringen ist am Wohnort, an der Markung, am Bezirk. Indem der Wohnort als ein kleiner Theil der Markung, diese als ein kleiner Theil des Bezirks, dieser als ein kleiner Theil des Kreises, dieser als ein verhältnismäßiger Theil der Provinz oder des engern Vaterlandes und dieses selbst wieder als Theil des weitern Vaterlandes und dieses als ein Theil des Erdtheils und dieser selbst im Verhältnis zur Erdkugel dargestellt, geschaut und gemessen wird, erhält das Auge das richtige Maß und der Geist die richtige Vorstellung und Grundlage für das weitere geographische Denken und Wissen. Seit Karl Ritter sich so bestimmt dafür ausgesprochen und es selbst so meisterlich geübt hat, gilt als das wichtigste geographische Lehrmittel das Vorzeichnen des Lehrers auf der Wandtafel. Als eine Hauptforderung darf heute an jeden Candidaten des Volksschulstandes die Aufgabe gestellt werden, daß er das Kartenzeichnen lerne und übe sowohl auf dem Papier mit der Feder, als auf der Tafel mit der Kreide. Jeder Seminarist, der Schönschreiben und Freihandzeichnen lernen kann, wird bei Beharrlichkeit und Fleiß auch die Kunst des Kartenzeichnens zu lernen vermögen und Uebung, ernste Uebung macht auch hier den Meister, wenn einer es auch nicht soweit bringt, daß er selbständig kunstgerechte Karten entwerfen kann. Seminaroberlehrer Guth in Nürtingen versichert in seiner praktischen Methodik, er habe unter 100 Lehrseminaristen keinen gefunden, welcher die Kreide zum geographischen Anzeichnen an der Tafel nicht hätte handhaben können. Zur zeichnenden Hand muß sich dann freilich auch das sichere Wort und die lebendige Darstellung gesellen, welche auch der Begabte und Beredte nur durch fortgesetztes Studium der besten Hülfsmittel sich erwerben kann. Auch wo an die Wandtafel gezeichnet wird, sind doch Wandkarten nöthig und daher auch überall vorgeschrieben. Aber wie oft sind diese für den Unterricht untauglich, theils durch ursprüngliche Mängel, theils durch Verderbnis, theils durch Aufhängen am falschen Ort und im unrechten Lichte, theils durch den Lehrer, welcher davor docirend nicht beachtet, daß eine größere oder kleinere Anzahl von Schülern sie gar nicht oder nicht hinreichend sehen kann. Es ist unsagbar, wie viel Kraft und Zeit völlig ohne Erfolg, ja zum Schaden der nicht in Mitthätigkeit versetzten Schüler in den Schulen verschwendet wird von Lehrern, die es sich gar nicht einfallen lassen, die Karten so zu hängen und die Schüler und sich selbst davor so zu stellen, daß alle alles sehen können. Freilich

sind auch im allgemeinen unsere Wandkarten noch immer nicht leer genug an Namen, nicht groß und deutlich genug für die größere Ferne. Musterhaft in dieser Beziehung und eine der besten neueren Schulwandkarten ist die von Württemberg, gezeichnet durch Mittelschullehrer Henzler in Ulm. Für das, zumal in seiner Mitte vielgetheilte Deutschland bleibt kaum etwas andres übrig, als wie schon Riecke in seiner Erziehungslehre gewünscht hat, eine Mehrheit von übrigens gleichgroßen Karten. Wenigstens sollte man eine Wandkarte für die Darstellung der Gewässer und Gebirge, und eine andere für die politischen Verhältnisse haben, wie sie im kleinen der seit 1874 bereits mehrmals aufgelegten „Kurzgefaßten Geographie von Deutschland für die Hand der Schüler" von Kühnle und Streich (Eßlingen in Commission von Weismann) aus der Hand des Oberlehrers Streich beigegeben sind. Für die Orts-, Markungs- und Bezirkswandkarten muß jedenfalls besonders gesorgt werden, da der Buchhandel sich nicht darauf einlassen kann. In vielen Schulbezirken Württembergs sind bereits alle Schulen mit solchen allermeist von Lehrern oder Geistlichen entworfenen und durch Steindruck vervielfältigten Specialwandkarten im erfolgreichen Gebrauche. Auch die wirkliche Schulwand zur Anfertigung von großen Karten mit Kohle oder Farbe zu gebrauchen, hat einst Völter im Schulboten nicht ohne Erfolg empfohlen. Wir kennen mehr als eine Schule, worin ein Lehrer mit Zeichnung solcher wohlfeilsten und eindrucksvollsten und eigentlichsten Wandkarten sich ein Verdienst erworben hat. In einem Dörflein hoch über dem berühmten Blautopf auf der schwäbischen Alb fanden wir von dem eifrigen Lehrer einer einclassigen Schule den Ort und seine Markung, das Königreich Württemberg, Deutschland, Europa und die biblischen Länder ganz trefflich mit Leimfarben in großen, für alle Schüler sichtbaren Zügen an die Wände des Schulzimmers gezeichnet. Weniger zum eigentlichen unmittelbaren Unterricht als zu der sehr wichtigen Uebung in der Abstraction durch Vergleichung mit der großen Wandkarte, sodann zur Wiederholung und zum häuslichen Gebrauch der Schüler sind kleine Handatlasse und Handkarten nöthig. Wie sein Lesebuch, so sollte jedes Kind auch sein Atläschen oder Handkärtchen haben vom Bezirk, vom engern und weitern Vaterland, von Europa und den beiden Hemisphären. Sehr viele Schulen in Württemberg sind zu ihrem Vortheil mit solchen, gutentheils von Lehrern entworfenen Kärtchen versehen, welche freilich für die neueintretenden Schüler immer wieder frisch beschafft werden müßen, was ja doch nur geringe Mühe und Kosten verursacht. Der kleine Bruchsaler Schulatlas, der neue Volksschulatlas von Lange, der allgem. Volksschulatlas von Andree, Kieperts kleiner Schulatlas u. s. w. dürften noch viel weiter verbreitet sein.

Das Kartenzeichnen von Seiten der Schüler ist nur für die besten Köpfe in gewöhnlichen Volksschulen zu empfehlen und auch in gehobenen Schulen kaum allgemein zu betreiben. Des Ungenauen kommt schon allzuviel nothwendig beim Anzeichnen des Lehrers auf der Wandtafel vor, was sollte solch ein Thun, das allermeist nur eine mühselige Spielerei sein wird, den Volksschülern nützen! Wenn sie etwas schlecht, flüchtig oder falsch ab- und nachschreiben, ist es weniger schädlich und leichter zu verbessern, als wenn sie falsche geographische Gebilde kritzeln. Ob für den Lehrer Leitfäden nöthig sind, ist keine Frage: ohne daß er sich einen solchen beilegt oder noch besser für seine jeweiligen Schulverhältnisse anlegt, kann er in dem Labyrinth des geographischen Stoffes nicht zurechtkommen. Im Marbacher Schulbezirk ist unter Leitung des Unterzeichneten durch Lehrer und Schulinspectoren ein solcher Leitfaden ausgearbeitet und nach der Erfahrung von Jahren verbessert (Marbach bei Gattinger) herausgegeben worden, welcher das in der ein- bis dreiclassigen Volksschule über den Bezirk, das engere und weitere Vaterland, die Erdtheile und die mathematische Geographie Lehrbare kurz und methodisch auf 20 Seiten zusammengefaßt und eine weite Verbreitung in Württemberg in der Art gefunden hat, daß ein anderer Bezirk je seine eigene Beschreibung auf einer von ihm zum Druck besorgten Beilage hinzufügte. In mehreren Bezirken sind nach seinem Vorbilde ausführlichere Beschreibungen mit Kärtchen bearbeitet worden, wie die „Heimatskunde" von Seminaroberlehrer Schönmann in Eßlingen (1872). Eine solche Beschreibung von ganz Württemberg mit vier seine natürlichen Theile darstellenden Kärtchen erschien von Lehrer Streich in Eßlingen 1873. Alle diese Leitfäden sind für die Hand der Schüler bestimmt, welchen sie zur Vor-

bereitung und Wiederholung des vom Lehrer an der Wandtafel und Wandkarte Vorgezeigten und in freiem Vortrag Geschilderten dienen sollen. Schädlich ist der Leitfaden nur bei verkehrtem Gebrauch, sei es, daß der Lehrer bequem sich auf ihn verlassend die eigene Vorbereitung und Durcharbeitung auf Grund ernsten geographischen Studiums unterläßt, sei es, daß er bloß mechanisches Lesen und Auswendiglernen des im Leitfaden gegebenen Stoffes duldet. Solche kleinere, für bestimmte Schulverhältnisse angelegte geographische Leitfäden sind gerade neben den besten Lesebüchern zweckmäßig, je mehr diese richtig verfaßt und geordnet nicht sowohl Zahlen, Namen und einzelne Thatsachen, als vielmehr zusammenhängende Beschreibungen und lebensvolle Schilderungen in Form von abgerundeten, Gemüth und Phantasie ergreifenden Bildern geben. Im Leitfaden wird der Schüler nur das, was er (allerdings zum Theil auch auswendig) lernen und für immer merken soll, kurz, übersichtlich und bestimmt bei einander haben und davor bewahrt bleiben, daß er vor Bäumen den Wald nicht sieht. (Vgl. Dr. Möbus in Diesterwegs Wegweiser 3. Bd. 1875 S. 11.) Solch ein kleines, schnellverbrauchtes und wieder aufgelegtes Büchlein kann auch in Namen, Zahlen und Thatsachen sich leichter und schneller verbessern und den in der Zeit vorgehenden Veränderungen an Land und Leuten anpassen. Ist dann der Grund einmal gut gelegt und sind die äußern Verhältnisse günstig, wie in mehrclassigen Stadtschulen, in niedern Real- und lateinischen Schulen, so läßt sich darauf leicht ein stattlicherer Bau errichten.

Im übrigen muß es dabei bleiben, daß das Lesebuch „zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung“ diene und so auch für den geographischen Unterricht der eigentliche Lebensbaum sei, von welchem wesentlich alles ausgeht und zu welchem alles zurückkehrt, um von seinen gesunden, nahrhaften Früchten den kindlichen Geist zu nähren und ihm einen Grundstock ebenso bildenden als nützlichen Wissens für das spätere Leben und Wachsen anzulegen. Daß der Lehrer auch im Fache der Geographie mehr wissen und fortwährend lernen und üben muß, als was im Lesebuch steht, ist selbstverständlich. Der Fundgruben und Hülfsmittel in dieser allem Irdischen mit Vorliebe, nur zu häufig mit einer wahren Wuth zugewandten Zeit ist Legion und ein besonnener Lehrer hat Mühe, sich vor dem Zuviel, was der Bücher- und Zeitschriftenmarkt bringt, zu hüten. Die größern „Leitfäden“ von Pütz, Daniel, Lüben, Ebensberger, Bormann, Möbus, Viehoff, die Schulgeographien von Klöden (4. Aufl. 1876), Cannabich (26. Aufl. 1870) u. s. w. sind für Lehramtszöglinge und Candidaten brauchbar, aber nicht für den unmittelbaren Gebrauch in der Volksschule geschaffen und bringen dem Lehrer in derselben zu wenig und zu viel. Zum Fortstudium empfehlen sich: Berthelt, die Geographie in Bildern; Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner; Daniels Handbuch der Geographie, wie auch sein Lehrbuch und das von Guthe; Grube's geographische Charakterbilder; Kutzen, das deutsche Land; das Lesebuch der Erdkunde (Calwer Verlag); Külbs, Länder- und Völkerkunde in Biographien; die Lehrbücher der vergleichenden Erdbeschreibung von Pütz und von Dommerich; Schachts Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit; für die Methode D. Oberländer, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule (2. ganz umgearb. Aufl. Grimma 1875); Franz Winkler, Methode des geographischen Unterrichts, und D. Stößner, Methode des geographischen Unterrichts (1870, von Dittes in seiner Methodik der Volksschule 1874 besonders empfohlen, aber wesentlich für Realschulen geeignet). Anweisung und Stoff zum Unterricht in der Heimatskunde hat F. A. Finger am Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße (Berlin, Weidmann), Th. Cotta (Berlin bei Reimer) und Merget (Berlin bei Plahn-Sauvage) und Fr. Wetzel (Berlin bei Stubenrauch) für Berlin, Adami, Böck, Guthe, Keller, Kriebitzsch u. a. für den preußischen Staat (Königsberg bei J. H. Bon) gegeben. Sehr ansprechende und unterrichtende Lehrgänge und Lehrproben giebt die praktische Methodik von Guth (Stuttgart bei Aue. 2. Aufl. 1875).

Zum Schlusse auf die Geschichte des realistischen und geographischen Unterrichts in der deutschen Volksschule zurückblickend, mögen wir wohl von 1650—1750 das naive Kindesalter desselben erkennen und von 1750—1850 die Zeit seiner, in Extremen sich bewegenden, Gesetz und Maß, Schranke und Weg erst suchenden Jugend. Do

mit den neuen Schulgesetzen und Lehrordnungen bereits das gesetzte und geordnete Mannesalter eingetreten ist, wird sich zeigen, wenn die Volksschule sich länger darin ein- und damit abgearbeitet haben wird. Vergeblich wird indessen die Arbeit nur sein, wo ein Lehrer in seinem Hochflug und Weitsprung vergißt, daß der Treue im Kleinen der höchste Lohn verheißen ist. **H. Merz.**

Geometrische Formenlehre und Geometrie. Eins von beidem steht auf dem Lectionsplane, man komme in eine höhere oder niedere Schule; ersteres auf den unteren Stufen, letzteres auf den oberen. Die Physiognomie der Classe ist ziemlich dieselbe, ob das eine oder das andere statt hat. Der Wochner (diensttthuende Schüler) hat aus dem alltäglichen L e h r m i t t e l vorrath der Schule das einen Meterstab repräsentirende Classenlineal, das mit Centimetertheilung versehen ist, bereitgestellt, in die Nähe davon eine gleichlange Reißschiene gelehnt, dazu ein hölzernes, rechtwinkliges, gleichschenkliges Dreieck, einen Transporteur, einen Stellzirkel um die sauber gereinigte Wandtafel als den Schauplatz gruppirt, auf den bald aller Augen gerichtet sein werden. Er hat sie darum auch in diejenige Stellung gegen das von den Fenstern her darauf fallende Licht gebracht, welche am wenigsten befürchten läßt, daß es den Zuschauern die Producte der Handelnden durch Blendung wegzehren werde. Der Hauptacteur wird, wie sich gebührt, der Lehrer sein. Er steht noch am Lehrtische und wählt für den Verlauf der ihm bewußten Action aus einem eigenen Vorrathe von mannigfaltigen Anschauungsmitteln den heutigen Bedarf. Es gleiten durch seine Finger Stäbchen von verschiedener Länge, Flächengebilde, regelmäßige und unregelmäßige, gestreckte und umgebogene, unzerlegte und zerlegte, congruente, gleiche und ähnliche, papierne und blechene, weiße und farbige, — Körper, von Holz massiv, aber zerlegbar, gepappte, hohle, auch solche, welche die Kanten bloß durch Draht andeuten, — alles, wie es dem Fachmann die Erfindungsgabe in mit der Zeit wechselnder Gestalt zugeführt hat. Es hat ihn der ganze Apparat wenig oder nichts gekostet; außer etwa dort das Parallellineal, die Setz- oder Grundwage und der verjüngte Maßstab. Die Schüler sind auch bald gerüstet, nöthigenfalls handelnd aufzutreten. Jedenfalls wollen sie auf ihrem Platze thätig werden. Vor einem jeden liegt ein Lineal, mindestens in Dezimeterlänge, mit Centimeter- und theilweise mit Millimetertheilung versehen, ein kleines, rechtwinkliges Dreieck von Holz, ein kleiner Transporteur; ein halbharter Bleistift, ein Zeichenheft, jetzt noch geschlossen, bis des Lehrers Wort es öffnen wird. — Eine Lection, welche viel in Bewegung setzt! Wieviel Lehrmittel im Vergleich zu anderen Lectionen! Dort sitzen sogar einige Schüler mit einem L e r n m i t t e l, einem Merk- oder Repetitionsbüchlein, das neben den Realien und der deutschen Grammatik auch die Geometrie bedacht hat. Der Lehrer ist nicht gut darauf zu sprechen, so zahlreich dergleichen wie Pilze aus der Erde schießen. Er meint, man dürfe ja keinem Anfänger ein solches nennen, damit er nicht in Versuchung komme, es auch in den Händen seiner Schüler zu wünschen. Es enthält eine Sammlung der fundamentalen Definitionen, Eintheilungen, Lehrsätze und erarbeiteten Formeln. Sie ist, sagt er mit Recht, ganz entbehrlich auf einem Unterrichtsgebiete, welches beständig auf die Fundamente zurückgreift und ohne dieselben nicht einen Schritt vorwärts thut, ganz widersinnig in einer Wissenschaft, deren Wesen in Denkarbeit und nicht in Gedächtniswerk besteht. Dazu argumentirt er historisch, die älteren Bearbeiter des Faches hätten nie solche Büchelchen geliefert; das schwache heutige Geschlecht mache sie sich erst, und zwar keineswegs immer correct, zurecht. Thatsächlich werde durch dergleichen Producte die freie geistige Bewegung von Lehrer und Schüler gehemmt.

Der Mann hält sichtlich Großes auf sein Fach, das sich — die Meßinstrumente und Zeichenapparate beweisen es ja —, an mechanische Thätigkeiten, an Fertigkeiten der Hand und des Auges anlehnt. Er ist von der p ä d a g o g i s c h e n B e d e u t u n g seiner Wissenschaft durchdrungen. Sie ist ihm, mag sie sich früher oder später von dem Gebiete der Fertigkeiten ablösen, mag sie immer geometrische Formenlehre bleiben, oder sich zur Geometrie fortbilden, immer eine nothwendige, allgemein mögliche, überaus nützliche Schuldisciplin, welche der erziehlichen Kraft keineswegs entbehrt.

Wäre es nicht eine ganz wesentliche Lücke in der Ausbildung des menschlichen Geistes, wenn er über die Entfernungen der ihn umgebenden Dinge von ihm und unter sich, von dem Verhältnisse dieser Entfernungen zu einander sich gar keine Rechen-

schaft gäbe? Fehlte nicht der klaren Beobachtung ihrer Constellationen und Conjuncturen der Nerv, wenn ihm der Sinn abgienge für die Ordnung, die darin herrscht, und die Gesetze, welche darin zu erkennen sind? Drängt nicht die Natur der Dinge jedes vollsinnige Kind, in der engsten Umgebung seine Vorstellungen vom Abstande der Dinge von sich und unter einander von dem Augenblicke an zu berichtigen, wo es zum Selbstbewußtsein erwacht? Dieser Trieb hat ein Recht auf Befriedigung wie jeder andere. Ja er verlangt, je früher er vorhanden ist, und je allgemeiner er sich geltend macht, vielleicht vor manchem anderen zum Gegenstande besonderer Ausbildung gemacht zu werden. Man zergliedert mit dem Kinde die Sprachelemente und giebt ihm Zeichen für die hörbaren Laute, bevor sich ein Bedürfnis bei ihm darnach geäußert hat; sollte man jenem unverkennbaren Verlangen nicht ebenfalls gerecht werden? Es zerrinnen die landläufigen Meinungen, daß die Schätzung und Messung von Strecken, die Bestimmung des Umrisses der Dinge eine eigenthümliche Geistesbefähigung voraussetze, die nicht überall gefunden werde, vor den alltäglichsten Vorkommnissen der Kinderstube in nichts, und es kann die Absicht, für die Abstraction, welche der geometrische Unterricht erfordere, ein reiferes Alter der Schüler abzuwarten, nur aus langgewohnter Bewegung auf einem Irrwege verstanden werden. Für die einfachen Vorstellungen der Raumgrößen gehen keinem normalen Kinde die Sinne ab; und diese Vorstellungen zu verknüpfen erfordert keine anderen Denkacte, als die sind, welche dem Kinde des Volksschulalters unzählige Male unbewußt auf anderem Gebiete zugemuthet werden. Das würde für die Beschäftigung der Jugend in den niederen Schulen mit den Raumgrößen gleichmäßig sprechen wie für die Pflege der Wissenschaft davon auf den höhern Schulen, auch wenn nicht die meisten Gewerbe auf Lehren der Geometrie fußten, und wenn es nicht jeder, dem Gewerbestande nicht angehörige Haus- oder Grundbesitzer, ja selbst der Mieter aller Stände dankbar anerkennen müßte, wenn ihn die Schule in gewißen Dingen unabhängig von dem Handwerker gemacht, oder wenigstens befähigt hätte, die Leistungen und Forderungen desselben zu controliren. Eignet nun überdies der Geometrie die Kraft, die jugendlichen Geister zu ernster Sammlung, zu scharfer Aufmerksamkeit, zu sicherem Denken und zu concinner, präciser Sprache zu gewöhnen, die Einbildungskraft in ausnehmender Weise zu bilden, so wird sich kein Lehrer dieses Bildungsmittels für seine Schüler entschlagen wollen, welcher in deren Kraftentwicklung seine Aufgabe erkennt und den erziehlichen Werth solcher Unterrichtsfächer zu schätzen weiß, die fesseln und in Anspruch nehmen. Dazu muß ihm einleuchten, daß er noch unmittelbarere Früchte seiner Arbeit im geographischen, mineralogischen, physikalischen Unterrichte ernten wird. Und endlich hat sich ihm in der Geometrie ein neues Feld von Uebungen für seine Jugend erschlossen, die er gern mit bildender Selbstbeschäftigung versieht. Wenn er sich nun denkt, wie sie wetteifert in der Sauberkeit und Accuratesse ihrer in Rede kommenden zeichnenden Darstellungen, so ist es erklärlich, daß er für den Lehrgegenstand eingenommen ist, dessen Name und Begriff sich aus seiner G e s c h i c h t e verstehen lernt.

Die ionisch-griechische Erziehung kennt schon die Geometrie auf ihrem Lectionsverzeichnisse. Der Dorier Pythagoras wird sich die Geisteszucht der Mathematik in seinem Gymnasium (um 540 v. Chr.) nicht haben entgehen lassen. Sein Name ist ja speciell mit der Geometrie verbunden. Sokrates (um 450) erscheint mit ihr vertraut (vgl. Plato im Menon); sein vornehmster Schüler schätzt sie wegen des praktischen Nutzens und wegen der Vorübung für die Philosophie, die in ihr zu finden ist. Im 3. Jahrhundert v. Chr. arbeitet zu Alexandria ein Mathematiker ein streng systematisches Handbuch der Geometrie aus. Es sind Euklids „Elemente". (Deutsche Uebersetzung von Lorenz u. a.) Er geht darin von einigen aus der Natur des Denkvermögens sich ergebenden Grundsätzen (Axiomen) aus, schreitet von Beweis zu Beweis in streng logischer Weise fort und läßt jeden im Systeme entbehrlichen Gedanken zur Seite liegen. Sie bilden seitdem für die wissenschaftliche demonstrative Behandlung der Geometrie, soweit als man sie nur kennt, die Grundlage. Man erklärt und erweitert das Kunstwerk höchstens durch Excurse. Den mittelalterlichen Klosterschulen ist sie unentbehrlich, „weil in der hl. Schrift bei dem Bau der Arche Noah und des salomonischen Tempels Zirkel aller Art vorkommen" (Hrabanus). In dem alten Verse, welcher das Trivium und Quadrivium der scholastischen Gelehrsamkeit fürs

Gedächtnis übersehbar macht, wird von unserer Wissenschaft gerühmt: Geo ponderat (wägt, erwägt). Wie stellt man sich aber zur Sache, als nun die Idee der Volksschule aufzudämmern beginnt?

Amos Comenius (Did. magna cap. 29, Idee der Muttersprach- oder Volksschule) sagt: Ziel und Umfang der Volksschule wird sein, daß die gesammte Jugend vom 6. bis 12. Lebensjahre in dem unterrichtet werde, dessen Verwendung sich auf das ganze Leben erstreckt, nämlich . . . 4) daß sie kunstgerecht die verschiedenen Ausdehnungen, Länge, Breite, Abstand &c. ausmessen. — Herzog Ernst von Gotha (in seinem Schulmethodus cap. 8, Von den natürlichen und anderen Wissenschaften &c.) verordnet: Das Gemäß z. B. den Zoll sollen die Schulmeister nicht bloß vorsagen, vormalen, sondern auch an dem Lineal, welches eben eine Elle lang ist, zeigen. Sie sollen mit der Bleiwage nicht etwa nur geschriebene Linien probiren, sondern die Bleiwage auf den Tisch oder auf den Boden der Schulstube setzen, sie an die Wände und Fenster halten, sie auch die Kinder selbst ansetzen und probiren lassen. Sie sollen, da gedacht wird, daß der Durchschnitt des Zirkels ungefähr das dritte Theil des Umzirks ist, einen Zirkel reißen und den Umkreis gegen den Durchschnitt mit einem Faden probiren — item das Exempel an dem Rande eines Hutes den Kindern zeigen. Wenn die Jugend eine Figur auf dem Papier nachzumachen und auszurechnen genugsam geübt worden, so sollen die Schulmeister zur Sache selbst schreiten und in Garten oder Feld gehen und ein Stück und zwar ein gleichseitiges, geradwinkliges und dann ein ablänglichtes Viereck und so fortan abstecken und solches die Knaben abmessen und ausrechnen lassen. — Damit aber die Jugend desto besser geübt werde, sollen ihnen die Schulmeister Figuren von unterschiedlicher Größe vorgeben und dazu den verjüngten Maßstab gebrauchen. — August Hermann Francke (Ordnung und Lehrart &c. — Von der Information der Waisenkinder insonderheit) bringt nach einem Paragraphen über die Ergötzungsstudia einen Paragraphen über die Mathematica, und in diesem begegnen wir — er benutzt Herzogs Ernst besonderes Büchlein, darinnen die Prinzipia der vornehmsten und nützlichsten Wissenschaften kurz verfasset sind — eben auch dem einfachen praktischen Gesichtspuncte, daß die Jugend für den Fall ausgerüstet werden soll, daß sie zu Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten gethan werden sollen. Schwerlich betreibt Hecker in seiner Realschule zu Berlin unser Fach aus höheren. Aber schon ist der geboren, der ihm eine ganz andere Stelle unter den Genossen anweisen sollte. Johann Heinrich Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801) fordert Beschäftigung der Jugend mit den Raumgrößen auf Grund der Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung unterworfen werden muß, in folgender Schlußreihe: Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus. Die Kunst muß es also zum unwandelbaren Gesetz ihrer Bildung machen, die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand als Einheit zu fassen und sie seine Form d. i. sein Maß und sein Verhältnis kennen zu lehren . . . Der Form entsprechen folgende Elementarfächer des Unterrichts: Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst. — Die Meßkunst setzt ein A B C der Anschauung voraus. Dieses den Kindern beizubringen erfordert 3 Stadien: 1) die Bemühung, das Kind die Verhältnisse der Ausmessungsformen kennen und benennen zu machen, 2) es dahin zu bringen, sie selbständig anwenden und benutzen zu können, 3) das Nachzeichnen dieser Formen selber. Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt dann die also entwickelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurtheilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heiße. Das ist eine neue Kunst, die der alten gewohnten und bekannten Kunstansicht unserer Cultur als ihr allgemeines und wesentliches Fundament vorhergehen sollte."

Damit begründet er und sein für Form- und Zahlenverhältnisse ausnehmend begabter Schüler aus den Tyroler Bergen Joseph Schmid (die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet 1809—1811) ein von dem bisherigen durchaus verschiedenes Verfahren. Dessen sind sie sich so sehr bewußt, daß sie die wissenschaftliche Richtung Euklids gleichmäßig wie die praktische der alten Volksschulpädagogen aufgeben und bei der lückenlosen Beschäftigung mit unzähligen einzelnen Fällen den Schülern freilich „eine eitle Kraftanstrengung ohne Zweck und Ziel" zu-

muthen, wie schon Harnisch erkennt (die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, Breslau 1821). Allen ihren begeisterten Nachahmern hielt Diesterweg (Wegweiser) entgegen: „dem Geist ist eingeboren der Trieb nach dem Wahren d. h. nach dem Sein und er will nicht stehen bleiben bei einzelnen Fällen, sondern sich der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen"; und er drängte dazu, von dem neuen Funde aus nach beiden Seiten hin dem praktischen Bedürfnisse, wie der wissenschaftlichen Vollendung sich mehr zu nähern. Aber es gelingt nicht auf einmal, seinem berechtigten Fingerzeige nachzukommen. Die einen werden der Forderung der Zweckmäßigkeit gerecht, zuletzt in einem Maße, daß der formale Zweck: die selbständige Entwicklung der Denkkraft, die Anleitung, reichhaltige Erkenntnisse aus dem eignen Geistesschachte zu schöpfen, aufgegeben ward. Man versieht die Schüler mit einer Anzahl nützlicher Constructionen und Berechnungen, die sich im praktischen Leben verwerthen lassen, und es war nur ein Schritt bis dahin, daß man das so begeistert aufgenommene Fach vom Lectionsplane wieder verschwinden ließ, indem man die Constructionen in den Zeichenunterricht, die Berechnungen in den Rechenunterricht verwies. Anzuerkennen war die Aufrichtigkeit, daß man dort, wo man das Fach auf dem Stundenplan fort erhielt, einen andern Namen dafür suchte und den der Formenlehre ebenso wie der Geometrie vermied. Harnisch hatte ihn gefunden (s. o.). — Diejenigen hingegen, welche einem wissenschaftlichen Ziele zustrebten, suchten die pestalozzische Formenlehre durch passenden Stoff aus der Geometrie zu bereichern, v. Türk (Leitfaden für den Unterricht in der Form- und Größenlehre 1821—1843.) — Graßmannn (Raumlehre für Volksschulen 1817—1824.) — Ramsauer (die Formen-, Maß- und Körperlehre 1826), und mutheten nicht nur dem Anschauungsvermögen, sondern auch dem Verstande und der Sprachkraft der Schüler Leistungen zu, die über der betreffenden Altersstufe der Volksschule lagen. In Praxi aber entstanden wahre Zerrbilder der unterrichtlichen Behandlung in den Bürgerschulen, welche den Euklid bis zum Pythagoras tractirten, auf Beweise aber verzichteten und die Wahrheiten durch sinnliche Anschauung plausibel machten. Dieser Stand der Dinge erschütterte den Glauben an die bildende Kraft der Formenlehre soweit, daß man ihr das Recht bestritt, im Lectionsplane der Volksschule aufzutreten (Schnitzer, Zeitschrift für das gesammte Schulwesen. Aufsätze von Dr. Gugler 1850. S. 259. Begründung der Elementargeometrie. — 1851. S. 209. Zur Verständigung über einige den mathematischen Schulunterricht betreffende Streitfragen). Leider sind wir aus den Schwankungen, welche dies verschuldet haben, noch nicht heraus, sondern haben sie im Gegentheile in den vielen auftauchenden Leitfäden wieder neu aufleben sehen, seitdem die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 der „Raumlehre" einen Platz bis in die unteren Stufen der Volksschule einzuräumen verordnet haben. Wir können nicht allen diesen Büchern vorwerfen, die wesentlichen Forderungen der pestalozzischen Formenlehre unberücksichtigt gelassen zu haben. Es kommt auch das Streben zur Geltung, die Gestaltungs- und Constructionskraft der Schüler zu üben; aber die Erwerbung von geometrischen Kenntnissen und von einer gewißen Darstellungsfertigkeit erscheint so sehr als Hauptziel ins Auge gefaßt zu sein, daß die Warnung nahe liegt, der Lehrer, der sich ihrer bedient, möge zusehen, daß er die formale Bildung nicht versäume.

Wir haben zu diesen geschichtlichen Mittheilungen nur noch hinzuzusetzen, daß fast alle Leitfäden sich diesen Unterricht seit Pestalozzi in bald engerer, bald loserer Verbindung mit dem Zeichen- und Rechenunterrichte denken. Man will das Einleben in die gewonnenen Anschauungen von den Raumgrößen und ihren Beziehungen zu einander befördern, aber räumt weder dem einen noch dem andern eine größere Bedeutung ein, als die einem Uebungsmittel gebührt. Man gebraucht sie zur Controle über die Correctheit der erlangten Vorstellung und Befestigung der Anschauung. Nur eine dienende Stellung gesteht man ihnen zu in der dem Fache selbst gewidmeten Lection und freut sich der Ergänzung, die ein Fach dem andern zubringt, aber wahrt der Geometrie ihre eigne Sphäre. Aufgabe derselben sei nicht, gut ausgeführte Zeichnungen zu liefern. Hauptsache bleibe ihr das klare Bewußtsein von den geometrischen Verhältnissen und bei den weiteren Combinationen volle verstandesmäßige Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der gefolgerten Beziehungen. Höchstens giebt

einmal ein eifriger Mathematiker, selbst zur Abstraction von der sichtbaren Darstellung zeitig erwachsen, letztere lieber für seine Schüler auf, als daß er Gefahr laufe, sie in ihren Banden hängen bleiben zu sehen.

Dies war nothwendig noch zu erwähnen, um einen Begriff von dem festzustellen, was wir bald als „Meßkunst," bald als „Raumlehre" neben der Bezeichnung als „Formenlehre" und „Geometrie" benannt gefunden haben. Als Theil der Mathematik, der Größenlehre überhaupt, beschränkt sie sich auf die Größen im Raume gegenüber den Zahlengrößen und lehrt ihr Wesen, die gegenseitige Abhängigkeit derselben von einander bei Begrenzung von Raumtheilen kennen. Am unglücklichsten gewählt scheint zur Bezeichnung ihres Wesens der Ausdruck „Geometrie", so alt er ist. Mit dem Namen „Meßkunst" steht er nur als Denkmal dafür da, welche Bedürfnisse das Menschengeschlecht darauf geführt haben, das betreffende Wissensgebiet auszubauen. Daß Pestalozzi an die Stelle dieses Namens den Ausdruck „Formenlehre" setzte, versteht sich aus dem Gedankengange seines Systems recht wohl; aber für sich gebraucht, läßt dieser Name des Unterrichtsfachs die Bestimmung vermissen, über welche Formen sie belehre. So scheint der Name Raumlehre der zutreffendste zu sein, wenn man sich zu dem Abkommen vereinigt, darunter nicht einen Zweig der Philosophie, die Lehre vom endlichen und unendlichen Raume zu begreifen, sondern die Raumgrößenlehre. Und diese müßen wir also bitten unter dem fremdsprachlichen Ausdrucke zu verstehen, welcher dem gegenwärtigen Aufsatze als Aufschrift dient, und bei Geometrie nicht mehr an „Erdmessung" zu denken. Darüber wollen weder höhere noch niedere Schulen in den betreffenden Lectionen unterweisen; das wäre Sache von Fachschulen oder Sache der Schule vielleicht in der geographischen Stunde. Sie denkt in der Geometriestunde nicht daran, bloß auf der Erde heimisch zu machen, sondern über den Raum schlechthin verfügen zu lehren. Und das sichert ihr gleichen wissenschaftlichen Werth, ob sie in der schlichten Dorfschule oder in den stattlichen Gymnasien und Realschulen tractirt, ob sie um des Alters oder der Vorbildung der Schüler willen so oder so angefaßt werde. Es handelt sich in jedem Falle darum, deren geistige Thätigkeit dahin zu steigern, daß sie denkend aus gegebenen Bedingungen Raumverhältnisse zu bestimmen vermögen. Jede Schule thut das bis zu dem ihr möglichen höchsten Grade und damit hat sie genug gethan.

Nun aber vermitteln das Erkennen des Menschen überall die Sinne. Die äußeren Anschauungen werden zu innern, und auf diesen kann sich naturgemäß erst das Denken erheben. Welche Schule wollte denn da ohne sich einer pädagogischen Sünde schuldig zu machen, anders als mit der Darbietung äußerer Anschauungen den Unterricht in der Geometrie beginnen? Später fragt es sich nur, welche von ihnen nach der geistigen Energie ihrer Schüler, oder nach ihrem gesammten Anstaltszwecke voraussetzen kann und muß, daß sich der Entwicklungsproceß schnell genug vollzogen habe, um bald von dem anschaulichen zum abstracten Verfahren übergehen zu können. Die Gymnasien und Realschulen werden ihren Vorcursus vor der systematischen Geometrie nöthig haben und mögen ihn als „geometrische Formenlehre" absondern. Das Volk eignet sich unmittelbar Vorstellungen an und vermittelt sich dieselben nicht durch lange Schlußreihen. Die Elementarschule muß als solche beständig elementar verfahren und auf den Uebergang zum wissenschaftlichen Fortschreiten verzichten. Ja die Mittelschule, als Volksschule höheren Grades, wird selbst diesem Charakter treu zu bleiben haben, wenn sie auch auf Grund der elementaren Lehrform quantitativ viel weiter gelangen wird. Ebenso wie die Elementarschule scheidet sie alles aus vom geometrischen Stoffe, was der anschaulichen Behandlung widerstrebt und von der wissenschaftlichen Geometrie bloß um der logischen Consequenz willen zur Vollendung des Systems herangezogen ist, sie wagt aber bisweilen längere Schlußreihen an die Schüler zu bringen, stellt die Gesetze auf, welchen die räumlichen Gebilde unterworfen sind, untersucht die Art ihrer Entstehung, bereitet einen etwa später auf Fachschulen gesuchten Cursus in der darstellenden Geometrie vor. Meterstab, Zirkel und Transporteur bleiben fortgehend bei ihr in Uebung. Versuche im Schätzen treten auf. Ziel ist, daß die gewerblichen, auf Geometrie gestützten Constructionen und Rechnungen mit Bewußtsein von den Gründen ausgeführt werden können und angedeutete oder ausgeführte gewerbliche Operationen theoretisch verstanden werden. Um des Zwecks willen wird man die

springende Fortbewegung des Unterrichts übersehen müßen, der bis an die Lehre von den Spiralen und Kegelschnitten bringt. Mit Nutzen wird man hinsichtlich der Auswahl auf folgende Werke Rücksicht nehmen: J. G. Böbel, Verzeichnis geometrischer Figuren. Stuttgart 1799. — Pechner, Raumlehre. Birnbaum 1840. — Straub, Genetische Geometrie. Zürich 1841. — Graßmann, Schulbuch der Raumlehre. Berlin 1843. — Diesterweg, Raumlehre. Bonn 1843. — H. v. Bohn, die zeichnende Geometrie als Vorschule. Dresden 1846. — C. F. Kaufmann, Anleitung zur geometrischen Construction. Heilbronn 1846. — J. L. Ebensperger, Gemeinfaßliche Geometrie. Nürnberg 1852. — G. Müller, Linearzeichnen. Iserlohn 1858. — Dr. K. Spitz, Elementar-Geometrie und Stereometrie für Gewerbeschulen. Leipzig und Heidelberg 1859.

Ausdrücklich ist darauf aufmerksam zu machen, daß selbst Mädchenschulen für geometrische Anschauung den Geist zu wecken haben. Unsere Töchter werden in ihrem Wirkungskreise ebenfalls nützlichen Gebrauch davon zu machen verstehen, wenn sie mit den geometrischen Instrumenten umzugehen wissen. Für ihre allgemeine Bildung ist ihnen Kenntnis der geometrischen Terminologie ebenso nothwendig, wie für die Auffassung von Bau- und andern Kunstwerken ein geometrischer Blick förderlich. Wird man heute darauf rechnen dürfen, daß die Schullehrerseminare ihre Zöglinge so vorgebildet empfangen, wie es ihre fachmäßige Ausbildung erfordert, so wird ein Cursus streng wissenschaftlicher Geometrie unbedingt von ihnen erwartet werden müßen. Rückblicke auf ihre elementare Ausbildung, Verdeutlichung der Begriffe durch Anschauungen werden nur häufiger als auf Gymnasien stattfinden müßen, damit die Fühlung mit derjenigen Behandlung des Faches nicht verloren wird, wie sie sie im Lehramte einst werden üben müßen. Es erübrigt nur zu bestimmen, ob die Ansetzung eines Vorcursus im Kreise der Volksschule gar keinen Sinn habe. Man ermöglicht ihn zweckmäßig durch verständige Anlage des ersten Zeichenunterichts. Einclassige Schulen werden schier an dem Stoffe genug Arbeit haben, welcher sich gelegentlich desselben behandeln läßt. In mehrclassigen Volksschulen legt man auf der Mittelstufe für den ästhetischen Ausbau des Zeichnens gleichzeitig den Grund und für die Geometrie bei den elementaren Zeichenübungen und gewährt dann auf der Oberstufe jedem Unterrichtszweige wöchentlich 2 Stunden besondere Pflege, so daß nicht mehr im entferntesten auf Correspondenz der Fortschritte Bedacht genommen wird.

Was die Anordnung des Stoffes auf dem Gebiete der Volksschule betrifft, so hat sie nach den bereits geltend gemachten Gesichtspuncten die Möglichkeit, sich freier zu bewegen, als die höhere Schule, welcher die systematische Wissenschaft zugänglich ist. Diese kann keinen Satz früher in Angriff nehmen, als bis die Glieder der Schlußreihe sämmtlich vorliegen, aus welchen sich der Beweis für seine Wahrheit zusammenfügt. Sie darf nie die Schranke überspringen, daß das Nachfolgende aus dem Vergangenen resultiren muß. Die Volksschule dagegen arbeitet auf Grund der concreten Anschauung ganz unbefangen an Stoffen, die von einander ganz unabhängig sind. Selbstverständlich aber darf sie dies Sachverhältnis nicht als einen Freibrief zu willkürlichem und planlosem Herausgreifen beliebiger Sätze, zum vagen Durcheinanderwerfen zufällig aufstoßender Partikeln ansehen. Zwei Regeln hat sie um der Schüler willen zu beachten: 1) sie muß das Begriffsverwandte bei einander lassen und auf diese Weise stete Uebersicht über den allmählichen Erwerb ermöglichen; 2) sie darf niemals die Anwendung der Wahrheit in Constructionen vorwegnehmen und die Ergründung derselben nachbringen. Dem Schüler, welchem mechanisch an die Hand gegeben ist, daß er, wenn er eines rechten Winkels bedürfe, nur einen Halbkreis herzustellen brauche und einen Peripheriewinkel darein zu zeichnen habe, wird die Erfahrung so sehr genügen, daß die Gründe für die dem Verfahren zu Grunde liegende Wahrheit nicht mehr den halben Reiz für ihn haben. Die umgekehrte Ordnung, daß man die Wahrheit finden läßt und dann zeigt, wie vielerlei Anwendung der Fund gestatte, das schafft Eifer zu jedem neuen Fortschritte. Wer die Mannigfaltigkeit kennen lernen will, welche innerhalb dieser 2 Grenzen den Lehrgängen gestattet ist, den verweisen wir an den „Praktischen Schulmann" X. S. 351. Müllers Aufsatz: Grundsätze und Lehrgänge für den Unterricht in der Geometrie.

Am vielseitigsten wird es erlaubt sein, den Vorcursus zu gestalten, wenn gleich

das feststeht, daß von dem unendlichen Raume auszugehen und dann die Begriffe Körper, Fläche, Linie und Punct festzustellen schlechterdings unpädagogisch ist. Zur Verwerfung dieses Verfahrens treibt Bartholomäi (Deutsche Blätter für erziehlichen Unterricht 1874. 1875) selbst die geometrische Formenlehre der höheren Schulen durch die Andeutung, daß die Dimensionen des Körpers einen Begriff von der Senkrechten auf der Geraden und Ebene voraussetzen (vgl. auch Erler im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862). Aber beleben wird es allerdings den Beginn des Unterrichts, wenn der Lehrer an das vorhandene Interesse der Kinder anknüpft. Dies ist unzweifelhaft erst dem physischen Körper zugewandt. Wir denken, um der Apperception der Schüler willen sei das als das erste Stadium gewiesen, daß von naheliegenden, im Schulgebrauche befindlichen physischen Körpern (Graser: Modell des Wohnhauses, Tobler: Lineal, Wedemann: Buch, Scherr: Wandtafel) ausgegangen werde. Das Kind beobachtet ihre Begrenzung, den Umriß derselben lernt es ins Auge fassen. Werden den krummflächigen allmählich ebenflächige Körper untergeschoben, wählt man das zur Besprechung genommene Material so, daß nach und nach immer einfachere Gebilde vor das Auge des Kindes treten, welche des abziehenden Stoffes und der ablenkenden Farbe entkleidet sind, so erweist sich als Ziel der Anfangsstufe, daß das Kind überhaupt im Stande sei, seine Gedanken auf die Form allein zu sammeln. Dann wird es an der Stelle sein, zur Betrachtung eines irgendwie geometrischen Körpers überzugehen (Ziller: Pyramide, Lorey: Würfel, K. v. Raumer: Krystalle) oder auch einer größeren Anzahl, wie: Erler a. a. O. und Kaselitz (Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule) wollen. Der Tausch dieser beiden Stadien, welchen Fresenius in seiner Grammatik der Natur befürwortet, die an geometrisch bestimmten Körpern gewonnenen Anschauungen an Gegenständen der Natur und Kunst erproben zu lassen, können wir nicht billigen. Die klare Verfolgung des Zieles erfordert, daß man den Schüler durch wiederholte Beobachtung befähige, sich das Auslaufen von Flächen in Grenzstrecken und der Strecken in Puncten nach den Angaben des Lehrers und eigener Einbildung vorzustellen. Dann ist man bei dem eigentlichen Elemente angelangt, von dem aus sich eine übersichtliche Raumgrößenlehre aufbauen läßt (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 593, Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen S. 47 f. Aufl. 1. und Ohlert, Praktischer Lehrgang der Geometrie). Das geschieht am besten abgesehen von dem Plane, welcher den beiden einleitenden Stadien zu Grunde gelegen hat. Lorey's geometrischer Anschauungsunterricht, Eisenach 1859, in dem der Ausgangspunct (Würfel) maßgebend für die gesammte Ordnung des nachfolgenden Unterrichts gemacht wird, steht als Warnungstafel da, daß man auf diesem Wege stets genöthigt sein wird, den gleichmäßigen Fortschritt zu unterbrechen und für den Schüler die Uebersicht, wo nicht noch anderes zu erschweren.

Was die fernere quantitative Bestimmung des Lehrganges betrifft, so wird sie durch die Zeit bedingt, welche dem Unterrichtsgegenstande gewidmet ist, und durch die Anzahl der Jahrgänge gegeben, welche von der Anzahl der Classenstufen einer Schule abhängen.

Von der einclassigen Volksschule war oben schon die Rede. Die zweiclassige Elementarschule wird auch schwerlich mehr erreichen, als die räumlichen Grundanschauungen zu ordnen, nur leichte Sätze anzuschließen, welche sich aus der Anschauung ergeben, vielmehr zu dem im Leben verwendbaren Stoffe eilen, der Ausmessung und Berechnung der einfachsten Flächen und Körper. Mit Nutzen wird man sich des Näheren umsehen in Baltzer, Anfangsgründe der Geometrie, Leipzig 1847. — C. F. Franz, die Raumlehre, praktisch für Volksschulen behandelt. Berlin 1855. C. Fritze, Elementarunterricht in der Raumlehre. Brandenburg 1872. — A. Büttner Die Raumlehre in der Elementarschule. Stolp 1872. — H. Lettan, die Raumlehre, verbunden mit Zeichnen und Rechnen. Leipzig 1875, und Battig, Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre.

Die 3- und 4classige Schule gewährt dem Fache schon selbständigere Entfaltung, tractirt die Sätze von den Neben- und Scheitelwinkeln, von den Winkeln an Parallelen, von der Winkelsumme geradlinigter Figuren, vom gleichschenkligen Dreiecke,

erweitert die Ausmessungen und Berechnungen der vorgenannten Schulstufe, übt die Schüler in Constructionsaufgaben, welche auf der Theilung und Verwandlung beruhen. Hier kann auf K. Gruber, die Raumformen- und Raumgrößenlehre. Heidelberg 1850. — H. Zähringer, Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie. Zürich und Glarus 1864. — A. Diesterweg, Elementare Geometrie, verarbeitet von Langenberg. Frankfurt a. M. 1872 und Commentar dazu ebendaselbst 1872. — O. Kunze, Der geometrische Unterricht in der Oberclasse der Volksschule. Brandenburg 1874. — H. Voß, Raumlehre für die Oberstufe der Volksschulen, wie auch für Präparandenanstalten. Lüneburg 1874. — K. Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Hannover 1875. — verwiesen werden.

Die 5- und 6classige Volksschule, mag sie nun im Sinne der preußischen Allgemeinen Bestimmungen über die Mittelschule schon fremdsprachlichen Unterricht in den Lehrplan aufgenommen haben oder nicht, wird sich an das Parallelogramm, den Kreis, den Pythagoras, an die Aehnlichkeit der Dreiecke wagen. Abgesehen von der Erweiterung der Ausmessungen und Berechnungen, die sich auf Grund der durch die Arithmetik zugebrachten Proportionslehre und Wurzeltheorie vornehmen läßt, dehnt sich das Gebiet der Constructionsaufgaben schon ganz erheblich aus. Außer auf schon erwähnte Werke zeigen wir hin auf: A. Göldi, Reine und angewandte Raumlehre (Formen- und Größenlehre). St. Gallen 1837. — A. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen rc. Leipzig 1874. — Ad. Liese, Die Raumlehre in der Volksschule. Berlin 1873. — F. Kaselitz, Die Geometrie in der Bürgerschule. 1. u. 2. Thl. Berlin 1873. — H. Blancke, Raumlehre, Thl. 1, Das Pensum der Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparandenanstalten. Hannover 1874. — Rücksicht auf das Bedürfnis der Fortbildungsschulen nehmen noch: Kehr, Praktische Geometrie. Gotha, Thienemann. — A. Ph. Largiadèr, Praktische Geometrie. Zürich 1867. — Fr. Oehmke, Handbuch der Raumlehre. Stettin 1870. — Am ergiebigsten wird man J. Flinck und E. Pfaff, Geometrischer Anschauungs- (1. Thl.), Berechnungs- (2. Thl.) und Darstellungsunterricht (3. Thl.), Freiburg 1867, finden.

Für die Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Stufen mehrclassiger Schulen vergleiche man auch Dr. Fr. W. Schütze, Evangelische Schulkunde, S. 473. Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts aber gehe man bei der Vorbereitung nicht an der erschöpfenden Erwägung aller Möglichkeiten vorüber, welche die alten Pestalozzianer in den obenangeführten Werken bieten, halte sich stets auf concretem Boden und leite unablässig zur Auffindung allgemeiner Gesetze und Regeln an.

Folgende methodische Winke wird man sich immer gegenwärtig halten müßen. Von dem Vorcursus an leite der Lehrer die Anschauungsthätigkeit der Schüler durch kurze, bestimmte, deutliche Fragen, die streng geschlossen fortschreiten und auf das Wesentliche gerichtet bleiben. Er muß auf dem kürzesten Wege zum Ziele steuern. Aber andererseits eile er nie zu schnell dahin, den Kindern für die unsinnliche Sache das versinnlichende Zeichen zu geben, sonst wird er beständig durch Verwechselungen gestört werden. Durch mannigfaltigen Wechsel in Gestalt und Lage der eigenen Zeichnungen mache er die Schüler unabhängig von der Gleichartigkeit der Figuren. Bei der Einführung einer neuen Größe und deren Darstellung versäume er nicht über die Art ihrer Bezeichnung zu unterweisen, damit das Lesen keinerlei Schwankung unterliege. Die üblicherweise angewandten Buchstaben lasse er reinlich, ohne jegliches Beiwerk schreiben, mache sie aber, wo es irgend angeht, entbehrlich, damit sich die Schüler ausschließlich der Raumvorstellung hingeben. Er verweile bei den Elementen, durchdringe lieber ein Gebiet vielseitig, als daß er zu anderem Stoffe eilt. Im Besonderen aber mache er sich deutlich, daß er es eigentlich nur mit drei Entwicklungsarten zu thun hat, die er zu beherrschen möglich machen muß: nämlich mit der Begriffs- und Urtheilsentwicklung, dazu mit der Lösung von Aufgaben.

Und die Entwicklung geometrischer Begriffe unterscheidet sich durch nichts von der anderer. Bei der anschauenden Thätigkeit sammelt man discursivisch denkend alle aufstoßenden Merkmale. Darunter sind constitutive (wesentliche für den Begriff) und attributive (zufällige, für denselben gleichgültige). Man sondert die ersteren aus und könnte, wenn es die Sprechkraft der Schüler zuläßt, eine Definition formiren. Die Schwierigkeit liegt einzig in der sicheren Vollziehung dieser Aussonderung. Darum

ist auch für die Schüler das Wichtigste, daß sie durch wiederholte Beobachtung zur Sammlung der wesentlichen Eigenschaften einer Größe kommen. Haben sie diese, so mögen sie immerhin eine Beschreibung derselben liefern, welche der Ausführung attributiver Merkmale sich enthält; sie wiegt mehr als eine der sprachlichen Schwierigkeit wegen memorirte Definition, welche die Denkkraft lähmt, weil sie dem dafür noch nicht reifen Sprachvermögen des Schülers aufgedrungen werden mußte. Otto Schulz zeigt schon im Schulblatte der Provinz Brandenburg, 1845, S. 63 ff., und später im Lehrbuch der Raumlehre für den Elementarunterricht (Berlin 1850), daß es am gerathensten ist, die Merkmale aus der Entstehung der Raumgrößen abzuleiten, um die Schüler die constitutiven Merkmale erkennen zu lassen. Dieses genetische Verfahren haben Mager, Wittstein und Bartholomäi für die wissenschaftliche Geometrie probat gefunden, und Thibaut, Snell, Lorey und andere überall in ihr durchgeführt; so scheint mir denn die Elementarschule noch viel mehr auf seine Anwendung hingewiesen. Wieviel erschließt sich dem so angeleiteten Kinde nicht außerdem, wenn z. B. der Lehrer eine Tangente aus der Drehung einer Secante um ihren Coincidenzpunct mit der Peripherie entstehen läßt und die Merkmale derselben festgestellt hat. Der Vortheil, der sich ergiebt, ist ganz außerordentlich.

Den Lehrsatz sehe der Lehrer als ein Urtheil an, das er zu entwickeln hat. Vorausgesetzt, daß die darin in Beziehung zu einander gebrachten Begriffe wohl bekannt sind, ist es doch nicht immer leicht, Schüler zu der Verknüpfung derselben hinzuführen; und dennoch darf es dem Lehrer nicht gestattet werden, dem Dinge kurz ein Ende zu machen und den Satz wie ein unverrückliches Dogma hinzustellen und den Beweis mit den Hülfslinien vorzumachen, oder die Schüler probiren zu lassen, ob sie zum Beweise der Wahrheit taugliche Hülfsmittel finden möchten. Mager geißelt diese geistlose Art in der pädagogischen Revue, 1842, Nr. 6. Der Lehrer muß vielmehr beachten, daß das im Lehrsatze ausgesprochene Urtheil nur ein abgekürzter Schluß ist, dessen Vordersätze er in ausgesprochenen Voraussetzungen vorliegen hat, oder in aufzufindenden verschwiegenen Urtheilen suchen muß, die aber immerhin in seiner und des Schülers Cognition liegen; so wird er dann erkennen, daß seine unterrichtliche Aufgabe darin besteht, bestimmt zu bezeichnen, was für ein Vordersatz noch fehlt, und auf welcher Spur er gefunden werden könnte. Das wird sicher die Schülerschaft in fruchtbare Thätigkeit versetzen.

Die Methodik unterscheidet fünf mögliche Wege der Unterstützung für den Schüler:

a. Der Lehrer sagt z. B.: miß die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks mit dem Transporteur und sage, was du gefunden hast. Er schlägt den Weg des rein äußerlichen Experiments ein und erreicht das für den praktischen Zweck des Unterrichts ausreichende Resultat, daß das Kind die folgenreiche Wahrheit erfahren hat. Aber es weiß sie nur wenig anders, als wie wenn er sie ihm gesagt und Glauben auf sein Wort verlangt hätte. Solange andere Wege offen stehen, wird man diese wählen müßen, um dem formalen Zwecke des geometrischen Unterrichts gerecht zu werden.

b. Der Lehrer fordert auf, die Dreieckswinkel irgendwie an einander zu schieben, durch Umbiegen der Spitzen des Dreiecks, durch Auseinandertragen 2c. und fragt: was bilden die äußersten Schenkel der an einanderliegenden Winkel für eine Linie? wie groß sind sie also zusammen? Dies Verfahren (man sehe mehr dergleichen bei A. Pickel, Geometrie der Volksschule. Bielefeld 1874, Lehrerheft: Ausgabe I., Schülerheft: Ausgabe II.) unterscheidet sich von dem vorigen schon durch größere Kraft der Ueberzeugung. Vor den Augen des Schülers setzten sich die Dreieckswinkel in Nebenwinkel um. Es ist nur ein Schritt zu thun, so vermag er den synthetischen Beweis über die Summe der Dreieckswinkel aus dem Satze von der Summe der Nebenwinkel zu führen. Der Weg der Veranschaulichung hat ihn auf sichere Spur geometrischen Erkennens geführt.

c. Der Lehrer läßt die Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks halbiren, den Halbirungspunct mit der Spitze verbinden und fragt, katechetisch die Folgerungen aus bekannten Wahrheiten nach und nach hervorlockend: welche Dreiecke entstehen dadurch? welche Seite gehört beiden an? was wißt ihr von den Schenkeln des ge-

sammten Dreiecks? was von den Theilen der Grundlinien desselben? was also von allen 3 Seiten der Theildreiecke? welchen Schluß macht ihr dann auf den Flächeninhalt der Dreiecke? was schließt ihr aus der Congruenz der Dreiecke auf die Winkel derselben? welche sind gleich? was folgt daraus für die Verbindungslinie von Spitze und Mittelpunct der Grundlinie? Sprecht alle aufgefundenen Gesetze aus! — Ohne Zweifel beschäftigt der Lehrer dabei seine Schüler ohne Unterlaß denkend. Das wird man aber einräumen müßen: Sie vertrauten sich ganz der Führung des Lehrers an und wurden nicht selbstthätig. Selten vermögen sie deshalb die durchlaufene Schlußreihe zu wiederholen. Die katechetische Unterbrechung hat die Schlußfolge nicht als zusammengehöriges Ganzes wirken lassen, und darum dieser Mangel. Außerdem häufen sich die Folgerungen verwirrend, und das Resultat des, wie es scheint, tadellosen Verfahrens befriedigt doch nicht.

d. Erler a. a. O. leitet den Satz von der Summe der Dreieckswinkel aus der Drehung einer Linie ab, die mit noch einer andern von einer dritten geschnitten wird. Die Bewegung um ihren Durchschnittspunct fesselt die Aufmerksamkeit; der Schüler verfolgt gespannt alles Werdende und wird leicht finden, daß die Sätze von den Parallelen zum synthetischen Beweise zu verwerthen sein werden. Wo es irgend geht, wird diesem genetischen Verfahren, das bei der Ableitung von Lehrsätzen noch größeren Schwierigkeiten begegnet, als bei der Entwicklung von Begriffen, der Vorrang vor den vorgenannten Methoden eingeräumt werden müßen. Fundstellen für die Untersuchung, ob bei dem betreffenden Satze noch keine Genetik aufgedeckt sei, nannten wir schon oben.

e. Der Lehrer bezeichnet die Mittel, durch welche der Beweis für eine Wahrheit gefunden werden kann, indem er z. B. bestimmt, es solle der Beweis, daß der Tangentialwinkel dem Peripheriewinkel gleich ist, der auf der Sehne steht, auf das Verhältnis von Centri- und Peripheriewinkel gegründet werden. Damit bezeichnet er hinreichend die erforderliche Hülfslinie, daß sich die verschiedenen Begabungen der Schüler zum Suchen der Schlußreihe angeregt fühlen. Er läßt sie, wenn sie sie gefunden zu haben glauben, zahlreich zu Worte kommen, zeigt Abwege auf, in die sie sich verirrt haben, merzt Umwege aus und stellt schließlich den kürzesten Weg fest, der einzuschlagen gewesen wäre. Dieser wird von allen Schülern verstanden, weil sich alle ums Finden bemüht hatten. Diese heuristische Methode erhöht mit jeder Uebung die Kraft des Schülers und macht das klar Erkannte ohne Zweifel am besten zum Eigenthume desselben. Die Volksschule hat es gewiß am meisten zu bedauern, daß ihre Natur es ihr verbietet, ausgedehnten Gebrauch davon zu machen. Die rationelle Beweisführung kann sie ja überhaupt nicht oft wählen. Aber desto geflissentlicher wird sie nach dieser Methode verfahren, sobald ein ausgedehnterer Unterrichtsgang Anwendung der letzteren gestattet.

Auf den indirecten, apagogischen Beweis aus der (oft zwiefachen) gegentheiligen Annahme rathen die meisten Pädagogen (cf. Diesterweg im Commentar zur elementaren Geometrie, und auch Sondhaus im neubearbeiteten Wegweiser) der Volksschule zu verzichten, weil er zu künstlich sei, in die innere Wesenheit eines Satzes keine Einsicht verschaffe und für Kinder keine überzeugende Kraft besitze.

Mit den Aufgaben halte sich der Lehrer namentlich auf concretem Boden. Es geschieht am leichtesten auf dem Gebiete der Berechnungen, zu welchen er die Regeln und Gesetze so zu geben hat, daß der Schüler im Stande ist, sie immer wieder aus der Natur der zu berechnenden Raumgröße herzustellen. Er macht in Zahlenbeispielen das Gesetz anschaulich, läßt es in Worten als allgemein gültig aussprechen. Auf den höheren Stufen braucht er nicht Anstand zu nehmen, die Formel auch in mathematischer Signatur zu geben, z. B. $K = r^2 \pi$. Die Einübung giebt Gelegenheit, die praktische Verwendbarkeit in der mannigfaltigsten Weise zu zeigen. Erweise, so lauten seine Aufgaben z. B., durch Berechnung des Flächeninhalts eines Dreiecks aus allen seinen Höhen, daß das Gesetz darüber richtig ist! — Summire den Flächeninhalt aller Dreiecke, in welche ein Vieleck zerlegt ist! Wie groß ist das letztere? — Berechne die Zimmerfußbodenfläche, die Größe des Beetes, den Raum, den ein Kasten, ein Globus, ein Stamm einnimmt. — Die Frage: wie hoch der Thurm ist, zu dessen Knopfaufzug man eines 75 Meter langen Seiles bedürfte, wenn man 50 Meter

vom Fuße des Thurmes abstand? — läßt er mit Anwendung der geometrischen Verhältnisbezeichnungen beantworten. Z. B.: Die Höhe des Thurmes ist die andere Kathete zum rechtwinkligen Dreiecke, dessen Hypotenuse und eine Kathete ich kenne ꝛc. — Vorrath zu Aufgaben dieser Art findet man in Schürmann, Kleine praktische Geometrie. Meurs 1874. — Stubba, Anweisung und Aufgaben zu Raumrechnungen. Leipzig 1875. (Für Elementar- und Nachhülfeschulen.) — Stubba, Aufgaben für die rechnende Geometrie. 3 Hefte. Leipzig 1870. (Für Oberclassen und Fortbildungsanstalten.) — C. Kehr, Geometrische Rechenaufgaben. Gotha 1874.

Für die Darstellungsaufgaben gilt die Regel, die geometrischen Gebilde in bestimmten Maßen ausführen und die Nachzeichnungen in verjüngtem Maßstabe versuchen zu lassen.

Bei den eigentlichen Constructionsaufgaben führt der Lehrer in ähnlicher Weise auf die Spur, in welcher die Lösung zu finden ist, wie er es nach der heuristischen Methode that, als es sich um Auffindung der richtigen Beweisart handelte. Bei der Darlegung des Fundes hält er auf strenge Sonderung der Constructionsbeschreibung und der Beweisführung. — Die geometrische Analysis der höheren Schulen, d. h. das Verfahren, wobei man annimmt, die Aufgabe sei gelöst, und die Hülfslinien aufsucht, mittels deren bewiesen werden kann, daß die construirte Figur den in der Aufgabe gestellten Bedingungen entspreche, wird sich mit guten Schülerjahrgängen in einzelnen Fällen an einer Mittelschule versuchen lassen. In der Regel muß sie im Bezirke der Volksschule außer Acht bleiben. — Reiches Material an Constructionsaufgaben findet man in: Jacob Egger, Geometrie für gehobene Volksschulen ꝛc., mit circa 1000 Uebungsaufgaben. Bern 1874. (3. Aufl.) — W. Adam, Geometrische Analysis und Synthesis. Eine Sammlung von 636 planimetrischen Constructionsaufgaben. Potsdam 1874.

Will nun der Volksschullehrer selbst ins wissenschaftliche Verfahren eindringen und seine Spannkraft an wissenschaftlichen Werken mehren, so verweise ich ihn — neben den Werken von Dr. E. S. Unger, Die Geometrie des Euklid und das Wesen derselben, und Praktische Anleitung zur Auflösung geometrischer Aufgaben; und von K. Snell, Lehrbuch der Geometrie für Schulen und zum Selbstunterricht — gern auf Dr. E. Recknagel's Ebene Geometrie. München 1871. **E. Spohrmann.**

Gerechtigkeit, s. Erzieher.

Gesang. — Singen ist, möchte man denken, wie die allernatürlichste so die leichteste Musikübung. Man hört ein gefälliges Liedlein einmal, zweimal und singt es ohne Mühe nach; wenn das Publikum aus einem Concert, einer Oper strömt oder sonst von einer musikalischen Aufführung sich verläuft, wie manche Stimme hört man unter der Menge, welche dieses oder jenes musikalische Motiv in sich aufgenommen hat und unterwegs bald lauter bald leiser nachtönen läßt. Denn das Ohr hatte ja nichts zu thun als zu hören, und das Instrument zum Wiedergeben des Gehörten trägt jeder hörende Mensch mit sich in der Gegend zwischen Lunge und Mundhöhle, zwischen dem Ort, wo der Wind erzeugt wird, welcher das Instrument anbläst, und dem Raume, wo der tönende Schall sich sammelt und rundet zum Hinausklingen in die freien Lüfte. Wer sollte also nicht singen können, und was braucht es dazu besonderer Kunstübung?

Und doch, um mit dem Instrument anzufangen, die Anatomen sagen uns, es sei ein großer sichtbarer Unterschied zwischen Stimmritze und Stimmbändern eines geübten Sängers und denselben Organen bei den Ungeübten, und doch stelle man einmal demjenigen, welcher ein leichtes Lied nachgesungen hat, die Aufgabe, er solle mit dem ersten Ton desselben, unter Auslassung des nachfolgenden zweiten, den dritten unmittelbar verbinden, so wird er in der Regel fehlgreifen. Denn dieses angeborene Instrument will geübt sein, es muß lernen dem Willen gehorchen und zwar gerade so gut gehorchen als die künstlichen musikalischen Instrumente. Der Ton, den ich haben will, muß ebenso schnell, so sicher, so rund aus der Kehle kommen wie der durch Niederdrücken der Taste am Klavier hervorgerufene Saitenklang. Schon darum ist Singen eine Kunst und zwar für diejenigen, welche es eigentlich als ihren Beruf treiben wollen, eine große und unter vieler Mühe zu erwerbende Kunst. Den Hörern thut

es in der Seele wohl, wenn so die Töne einer gehaltenen Melodie wie romanische Lichter eines nach dem andern farbenhell emporsteigen, sie werden zur Bewunderung hingerissen, wenn es dem Künstler wie vom Munde perlt im raschen Laufe der musikalischen Figuren, aber dazu bedurfte es Jahre langen, geduldigen Fleißes, bis das Stimmorgan zu solcher Beweglichkeit und Willigkeit gebracht war. — In unsern Schulen, für unsern Hausbrauch, zum einfachen geselligen Genuß verlangen wir nicht diese mühereiche künstlerische Zubereitung, aber ohne alle Uebung des natürlichen Singinstruments, also ohne einen wenn auch noch so einfachen kunstmäßigen Betrieb des Gesangunterrichts in dieser Beziehung ist auf kein Singen, das der Rede d. h. des Hörens werth, zu zählen. Bildung der Töne, tieferer und höherer, und zwar so, daß jeder einzelne für sich sozusagen leibt und lebt, und Fähigkeit, die einzelnen Töne unter Bewahrung ihrer Selbständigkeit an einander zu reihen, von dem einen zum andern sicher hinüberzuschreiten, ist die erste Bedingung des Gesangs und will gelernt und geübt sein. Ferner: Singen kann man lernen vom Hören, wie man das Sprechen durch Hören lernt, und bekanntlich hat es schon Sänger und Sängerinnen gegeben, welche bloß durch Hülfe eines Violinisten ihre Gesangpartien eingeübt und als Künstler vorgetragen haben. Aber dies sind seltene Ausnahmen, und gleichwie das Buchlesen im Denken und Reden fördert, so hat auch der Gesang seine Stütze an den Tonzeichen zu suchen, deren Kenntnis zur Fertigkeit gebracht, die Sicherheit und Gewandtheit im Singen begünstigt. Tonzeichen aber — wir reden jetzt noch nicht von ihrer Form — lesen lernen, erfordert ebenfalls eine Uebung, und zwar für diejenigen, welchen nicht zugleich durch das Clavier die Anschauung der Intervalle erleichtert wird, eine kaum minder schwere Uebung als das Lesen des Alphabets. Auch hier ist von einem Können die Rede, das man lernen muß, damit der Weg vom Tonzeichen durch das Auge bis an den Kehlkopf mit der Schnelligkeit eines Telegramms zurückgelegt werde.

Die Töne, drittens, haben ihr Zeitmaß, ein jeder für sich und im Verhältnis zu andern. Sie sind lang, kurz; in Takte eingetheilt sind sie entweder von gleichem Werth oder es nimmt der eine ein größeres Maß für sich in Anspruch als der andere; aber die Maße der einzelnen Töne sind innerhalb des Taktes mit mathematischer Schärfe abgezirkelt, es seien wenige oder viele, gleiche oder ungleiche, sie müßen sich genau in den zugemessenen Raum theilen, ein jeglicher nach seinem Werth und nach dem Werth der Nachbarn. So muß man beim Singen auch noch rechnen lernen, mit dem Ohr und mit der Stimme, und diesen die Werthzeichen der Töne durch die Augen zu vermitteln muß man sich üben. Solches aber verlangt nicht nur das innere Gesetz eines Tonstücks, sondern das Singen in Gemeinschaft ist nur dadurch möglich, daß alle von denselben Zeichen wie den gleichen Ton so auch den gleichen Werth des Tones ablesen.

Zum Vierten verlangt der Gesang eine Abwechslung in der Stärke der Töne, und zwar sowohl indem stärkere und schwächere nach einander folgen, als indem der eine und selbe Ton durch Anschwellen und Nachlassen in sich selbst eine Aenderung erleidet, wodurch gerade wie bei einer gesprochenen Rede der Eindruck und die Verständlichkeit der einzelnen Sätze wie des Ganzen gehoben werden muß.

Fünftens: wie aus Tönen in ihrer Aufeinanderfolge musikalische Figuren, Sätze, Melodien entstehen, so, wenn verschiedene Töne gleichzeitig erklingen, entstehen Accorde, Harmonien, der mehrstimmige Gesang, und hiedurch eine weitere Kunstübung nach Gesetzen der Richtigkeit und der Schönheit.

Endlich handelt es sich bei dem Singen zugleich von der Verbindung zwischen Tönen und Worten, theils von angemessenem Verhältnis zwischen Melodie und Text, theils von dem richtigen Klang des mit dem Ton vermählten Sprechlautes.

Es ist demnach keine so einfache Sache um den Gesang und den Gesangunterricht, das melodische, rhythmische, dynamische, harmonische Element, die Tonzeichenkenntnis, die Bildung des Tons und der Aussprache des gesungenen Wortes — jeder dieser wesentlichen Puncte bringt Arbeit für Lehrer und Schüler, und wenn gleich es sich hier keineswegs von einer Anweisung zum eigentlichen berufsmäßigen Kunstsingen handelt, so darf doch auch das gewöhnliche Schulsingen sich der Hauptregel nicht

entheben, welchen jeder gedeihliche Fortschritt in der Uebung eines für die allgemeine Bildung wie für den praktischen Gebrauch im engern und im geselligen Leben so schätzbaren Faches unterworfen ist. Denn was leistet der Gesang? Er erfreut wie alles Schöne des Menschen Herz, er führt der sonstigen Lernarbeit eine weitere zu, welche zugleich ihren Genuß unmittelbar in sich trägt, er ist die geselligste unter den Uebungen der Schule, er bereitet den Schüler zugleich zur Mitthätigkeit in der singenden Gemeinde und wird zu einer Vorübung für die in Vereinen gepflegte Kunst. Die Frage ist nun: wie weit ist dieser Schulgesang zu bringen? und hernach: mit welchen Mitteln ist dies Ziel zu erstreben?

Die erste dieser Frage beantwortet sich dahin: die Schüler sollen singen lernen sich selbst zur Lust und Freude, und um als Gemeindegenossen an dem gottesdienstlichen Gesang theilnehmen zu können. Ob auch ihn ändern zu helfen, ist eine andere Frage, denn an und für sich sind Lehrer und Schüler in der Kirche, nicht um zu meistern, sondern um mitzudienen, und namentlich Neuerungen im Gemeindegesang einführen mittelst der Schule, seiens auch Neuerungen in Gestalt einer Wiederaufweckung des Alten, ist ein mit großer Vorsicht anzustellendes Unternehmen; Hauptaugenmerk muß sein, daß in der Schule eingeübt wird, was die Gemeinde singt. Die Schule darf aber auch ihre eigenen Cultuslieder haben und pflegen; sie darf und soll auch muntere Jugend- und angemessene Volks- und Vaterlandslieder singen zu ihrer Ermunterung und um den Kindern etwas anständiges und liebliches nach Haus, ins Feld und auf die Straße mitzugeben. Dies ein unmittelbares Bedürfnis, welches wo möglich an allen und durch alle zu befriedigen ist. Nicht allen kann zugemuthet, aber an so vielen wie möglich soll erzielt werden, daß sie bei dem Austritt aus der Schule diejenige Singfertigkeit besitzen, welche sie befähigt, hernach die sich darbietenden Gelegenheiten zur Weiterbildung zu benützen und sich in Vereine einzureihen, welche den Gesang in edler Weise pflegen. Brauchbarkeit also für den unmittelbaren Zweck und Ansätze, die einen ferneren Verfolg ermöglichen, sind es, was erstrebt werden muß.

Nun aber: welches sind die Mittel zur Erreichung dieses Zieles? Und dies ist eine Frage, welche nicht allein gesangtheoretisch beantwortet werden kann, sondern wo die allgemeinen Grundsätze der Pädagogik ein gewichtiges Wort mitzusprechen haben. Deutlich gesagt: der Lehrer, welcher einen künftigen Künstler unterrichtet, geht einen langsamen, die Geduld des Schülers stark in Anspruch nehmenden, dessen Gesanglust zurückhaltenden Weg, baut viele Zeit am Fundament, ehe er etwas über den Boden heraus und in die freie Luft strebendes zuläßt. So kann die Schule es nicht angreifen; sie hat ebenfalls zu fundamentiren, Elementares zu pflegen, den Ton zu bilden, aber sie muß, entsprechend dem Bedürfnis des Alters und gemäß ihrem kürzer gesteckten Ziele, schon von Beginn an die Töne in ansprechende Tonbilder verweben, Liedlein den Kindern bringen und so die Gesanglust befriedigen und wecken. Ueberhaupt, synthetisch unterrichtet man da, wo der Gereiftere begreift, warum und wozu, und wo er sich eben darum das Warten nicht verdrießen läßt, bis das zu Lernende eine Gestalt für ihn gewinnt; analytisch zu unterrichten und die Synthese hintennach oder nebenher, nur sparsam aber vorausgehen zu lassen, ist die Maxime, welche unsern kleinen Sängern frommt. Mit Nägeli's Tetrachord, mit dem Vorführen des Tonwesens in seinen elementaren Sonderungen, womit sodann das Wortwesen in seiner elementaren Zergliederung verbunden wurde, mit einem Verfahren, bei welchem erst Laute, dann Sylben, dann Wörter, endlich Verse dem Ton beigefügt werden sollten, hat man es seiner Zeit versucht anzufangen, aber man hat gefunden, daß die Erfolge der Mühsal, die man darauf verwandte, nicht entsprachen; jedoch bloß Lieder singen und nichts in elementarer Weise betreiben, führt auch nicht weit und überläßt es dem Zufall, wie sich dabei dennoch etwas in den Grund legen möge. So erscheint denn als der angemessenste Weg die analytisch-synthetische Methode, wobei es wohl auf Begabung und Geschick des einzelnen Lehrers ausgesetzt bleiben darf, wie er die beiden in der Theorie trennbaren Uebungen des elementaren und des Lieder-Singens praktisch miteinander vereinigt und auf den verschiedenen Stufen eines dem andern zum Gehülfen stellt; denn daß die erstern durch alle, auch die letzten Stufen durchgeführt

werden, ist ebenso nothwendig, als daß schon auf der untersten Stufe das Lied auftritt*).

Wenden wir uns denn zu den einzelnen Regeln, so wird das erste sein, was der Lehrer verlangt: Ton heraus! und zwar bei allem und jedem Singen von Anfang an. Schüchtern darf nie gesungen werden, es darf der Ton nicht halb im Halse stecken bleiben, nicht von den Zähnen zerbissen noch von den Lippen zerdrückt in seinem Klang beeinträchtigt sein. Aufrechte Haltung des Körpers, freie Brust, die Achseln zurück, ein mäßig geöffneter Mund — wer darauf nicht von Anfang an hält, wird später große Mühe haben, das Versäumte nachzuholen, und trotz allem nachmaligen Zanken werden die einen ohne Klang singen, die andern schreien, ächzen, trompeten und thun, als trügen sie Lasten auf dem Kopf. Es ist kaum begreiflich, wie sich ein Ohr sogar daran zu gewöhnen vermag, solches Mistönen nicht einmal mehr zu hören; kann man doch zu Aufführungen eingeladen werden, zu Schülerproductionen, mit welchen also eine Leistung gezeigt werden soll, bei denen auch kaum ein gesunder musikalischer Ton gehört wird. So rächt sich das beim Beginn Versäumte. Also vor allem: den Ton frisch und kräftig heraus! nur den wirklichen Ton kann man bilden, glätten, kräftigen und mildern. Und frisch heraus namentlich mit dem ersten Ton, nicht so, daß am Anfang leise und schüchtern gesungen wird, und erst nach etlichen Takten Muth und Klang sich einfinden. Das zweite, worauf von Anfang an gehalten werden muß, heißt: fest im Takt! Noch ehe dem Schüler erklärt werden kann, was Takt ist und wie er sich theilt, ist ihm das Taktgefühl beizubringen durch Uebung, und zwar durch Uebung des Gehörs, indem was vorgesungen oder vorgespielt wird, streng den Takt einhält. Dies ist in der Volksschule um so nothwendiger, als durch das Choralsingen in der Kirche der Rhythmus beinahe nach jeder Zeile einen Stillstand zu machen pflegt; und Lehrer, welche als Organisten oder Cantoren thätig sind, haben sich vornehmlich dagegen zu bewahren, daß sie nicht dieses Ausruhen am Ende der Zeilen sich überhaupt angewöhnen, wobei ihr eigenes Taktgefühl sich abstumpft und sie am Ende nicht einmal mehr hören, wenn ein sonstiges Tonstück taktwidrig mishandelt wird. Es ist nicht zu sagen, wie viel Fehler hierin gemacht und wie jämmerlich oft die Gesichtszüge einer Melodie dadurch entstellt werden, daß ihre Tonfolgen bald in die Länge gezerrt und verrenkt, bald eingekniffen und zusammengedrückt zu Tage treten. Hiebei sind dann noch ganz besonders die Pausen gefährlich, über die man hinwegeilt, wenn sie ein längeres, die man streckt, wenn sie ein kürzeres Maß haben; da muß dann der Auftakt in den nächsten Takt hinüber, weil ihm voran nur eine kurze Pause steht; folgt aber der nächste Satz nach einer längeren Pause, so werden seine ersten Töne herüber in den früheren Takt genöthigt und alles kommt so aus Rand und Band. Consequente Uebung des Taktgefühls von den ersten Anfängen des Singens an ist ein absolutes Gebot für jeden Gesangunterricht, dessen Uebertretung sich später bitter rächt und in ihren Folgen oft kaum mehr gut zu machen ist. Auch bei der bloßen Tonleiter oder bei den Intervallen, soweit hievon unter den Jüngsten schon einige Anwendung stattfinden soll, ist es angemessen, immer im Takte singen zu lassen, damit der Gesang niemals ohne die Begleitung dieses seines correctesten Hofmeisters und Wächters seine Gänge mache. Also: fest im Takt! und nicht vergessen, daß auch schwerer zu hobelnden Stimmen wenigstens diese Tugend angewöhnt werden kann; steht sie doch unter allgemein gültigen mathematischen Gesetzen, und wem das Schöne nicht beizubringen ist, der ist doch für das Richtige noch zu gewinnen. Beweis dafür unsre Rekruten, welche alle das Tempo des Marsches wie der Handgriffe lernen müßen und lernen können.

Zum frischen Ton und festen Takt muß noch als drittes und zwar von den ersten Uebungen an die richtige Aussprache des gesungenen Textes hinzutreten. Denn wohl ist beim Singen an und für sich die Melodie wichtiger als der Text, der Ton wichtiger als die Sylbe, und auch bei unverstandenen Worten kann man einen musi-

---

*) Es sei hier wie auch in sonstiger Beziehung verwiesen auf die trefflichen Ausführungen Erk's in der Abhandlung: Gesang. Diesterweg's Wegweiser ꝛc., 5. Auflage, 2. Band. 1875. S. 415.

kalischen Genuß haben; aber darum ist die Wortsprache doch nicht für gleichgültig anzusehen; denn es ist ein Bedürfnis der Vernunft, in dem Gesungenen einen Sinn zu finden, der Hörer will wissen, was es bedeuten soll, durch unrichtiges Sprechen aber wird der Sinn nicht bloß verdunkelt, sondern wohl gar in Unsinn verwandelt. Es ist auch jammervoll, wie oft eben das Wort selbst geradezu häßlich lautet, während es in Gestalt des Tons, also in einer Schönheitshülle aufzutreten hat. Man denke an die Doppellaute: au, äu, ei, an die Sylben mit b, p, c, ee, m, n, r, st u. s. w. am Ende, wenn die Sänger die üble Gewohnheit angenommen haben, je auf den letzten Laut den Nachdruck zu legen, den vorausgehenden breitern Vocal dagegen zu kürzen, und wie werden e, i, ä gesungen, nichts zu sagen von dem „n'alles, was wir lieben, lebe.“ Man höre, wie in Schulen und Kirchen ausgesprochen wird, wenn man das Lied singt: „mein Glaub ist meines Lebens Ruh,“ oder wenn die Schüler singend sprechen: „gold—ne Abend-Sonn—e,“ statt: go—ldne ... So—nne. Das Aussprechen im Gesang hat seine besondere Regeln, die von dem Gesetze des Wohlklangs, von dem Recht des Tones, voll zu tönen gefordert werden, und die Vernachlässigung dieser Regeln und Gesetze auf den untersten Stufen rächt sich später am Volksgesang, an den Gesängen der Vereine, selbst die Dirigenten von Oratorien finden ihre liebe Noth mit den freiwilligen Enthusiasten, welche sich den Chören anzuhängen trachten, ohne zu ahnen, daß das Sprechsingen auch zum Singen gehört. — Niemand soll sagen, er sei ein Lehrer des Gesangs, der nicht sich selbst dazu geschickt gemacht hat, einen Text sowohl sinn- als musikalisch-richtig aus- und vorzusprechen, vorzusingen, und dem es an der Beharrlichkeit fehlt, die Schüler zum Nachsprechen und Nachsingen zu bewegen.

Kräftig, correct, reinlich, säuberlich, — dasselbe was man von den Uebungen im Schreiben verlangt, — gilt ebenso für den Gesang in seiner Art; hiezu sind die bisher namhaft gemachten Gesichtspuncte und Regeln zu verwenden und zwar vom Beginn der Uebungen an. Für das Weiterschreiten nun aber erhebt sich die Frage von dem sinnlichen Hülfsmittel des Lernens, der Bezeichnung der Töne nach Tiefe und Höhe, nach ihrer Geltung im Takt und ihrer Stärke. Denn wohl ist es am Ende möglich, den Gesang allein mittelst Vormachens bis zu einem mäßigen Ziel voranzubringen, wohl wird man sich nicht verbergen können, daß es immerhin und nicht bloß in den Schulen eine erkleckliche Anzahl von Singenden gibt, welche doch eigentlich nur der Spur nach mitthun; aber in der Regel ist eine Tonzeichenschrift nicht zu entbehren. Welche aber für den einfachern Schulzweck zu wählen sei, ist immer noch nicht allgemein ausgemacht, obwohl die Zahl der sogenannten Zifferisten bedeutend abgenommen hat, und es ist in dieser Hinsicht bemerkenswerth, daß unser trefflicher Auberlen (gestorben 1874 in Fellbach bei Cannstatt, wo er bis in das höchste Alter der Schule nach allen Seiten treulich und tüchtig gedient hatte), ein Mann, welcher den Gesang als eifriger und beharrlicher Zifferist mit großem Erfolg betrieben, gegen das Ende seiner Laufbahn doch noch einen verschiebbaren Stab construirt hat, mittelst dessen er im Stande war, den Schülern die Notennamen der verschiedenen Tonleitern mit seinen Zifferreihen in Parallele zu zeigen. Für einfache Tonfolgen genügt allerdings die Ziffer, aber je mehr Ausweichung in andern Tonarten, je unhandlicher und unverständlicher wird sie, dazu ist sie kaum brauchbar um den Unterschied im Werth der Noten zu bezeichnen, noch weniger für die Darstellung des harmonischen Satzes; dazu kommt die Uneinigkeit unter den Zifferisten selbst, welche das System am Allgemeinwerden hindert, und endlich die Rücksicht auf das sonstige Musiciren wie auf das spätere Singen in Vereinen und dergleichen, was ja doch nach Noten geschieht. Eigentlich aber sollte man froh sein, für die Musik eine Weltschrift in den Noten zu besitzen, und dazu eine solche, welche an Bestimmtheit und Augenfälligkeit nach allen Beziehungen nichts zu wünschen übrig läßt, und wer da weiß, aus welchen Anfängen diese Schrift sich entwickelt, wie sie in der That aus einer nur der sauren Anstrengung zugänglich gewesenen Geheimschrift für die Eingeweihten sich zu dieser allgemein verständlichen Klarheit herausgebildet hat, der muß den Männern, welche daran arbeiteten, sich zum aufrichtigsten Dank verpflichtet fühlen, so oft er in die Lage kommt, ein Tonwerk aus dieser Schrift herauszulesen, oder in derselben für andere darzustellen. — Dabei jedoch empfiehlt es sich immerhin, für den Anfang die

Stufen der Notenleiter mit Zahlen zu bezeichnen, sei es vorne oder oberhalb derselben, wie man ja auch zunächst Tonleiter und Intervalle mit Zahlen singt, weil diese für den Verstand eine sonsther bekannte Bezeichnung der zu machenden Schritte abgeben. Für den Anfang müßen die Noten groß und für die ganze Schule sichtbar an die Wandtafeln gezeichnet werden, so wie man auch beim ersten Schreibunterricht sich nicht mit den in der Fibel stehenden Buchstaben begnügt, sondern dem noch nicht geübten Auge die Verhältnisse in größeren Dimensionen darstellt, bis dasselbe im Stande ist, das Bild im verkleinerten Maßstab zu erkennen. Ist so das Auge daran gebildet, dann geben Notenhefte das Mittel einer erheblichen Zeitersparnis für den Unterricht und zur Uebung wie im Ablesen so im Singen an die Hand.

Jedoch nicht bloß Melodien sondern auch Tonleitern*) und Intervalle können und sollten von da an immer wieder unter Vorführung der Tonzeichen gesungen werden, um die augenblickliche Wechselwirkung zwischen Auge, Ohr und Stimme für immer zu sichern. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist nemlich eben das elementare Singen einzelner Töne und einfacher Tonfolgen für die Bildung des Tones wie für die Fixirung der Tonentfernungen, und es muß dasselbe durch die ganze Schulzeit hindurch geübt werden, wenn Sicherheit des Treffens und Reinheit des Tones erzielt werden soll. Jeder Ton selbständig in sich ausgerundet, und jeder Schritt von dem einen zum andern Tone vorwärts und rückwärts, hinauf und herab präcis! Darum genügt auch nicht, daß man singen läßt: 1. 3. 5. 8. 1. 4. 6. 8. und wiederum zurück. Diese Tonfolgen können ganz sicher eingelernt erscheinen, aber daß dennoch in Wirklichkeit sie nicht eingelernt, sondern nur mechanisch und ohne zu wissen was man thut angelernt sind, das zeigt sich augenblicklich, so bald man u. a. z. B. 1. 5. 3. 8. u. dergl. Versetzungen zu singen aufgiebt; dann sprechen die Kinder 5. und singen 3. u. s. f., man hat die größte Mühe, sie wieder davon abzubringen, und sobald die Melodie einen Schritt macht, der in dem musikalischen Gedächtnis oder Bewußtsein nicht aufbewahrt ist, so treten sie daneben. Oder aber, — und dies ist gar vom Argen — der Gesang schleift durch Zwischentöne endlich hin zu dem gesuchten, und es verwandelt sich die feste Tongestalt in eine schwammige Masse. So suchen sich schlechte Zeichner durch Wischen zu helfen, aber der Meister läßts nicht gelten, sondern verlangt scharfe Umrisse, klare Linien. Freilich, es giebt leider Sänger und Sängerinnen, die es schön und rührend finden, so von einem Ton in den andern hinüber zu seufzen. Bewahret die Jugend vor dieser Schmachtmanier, indem ihr sie überall zu gesunden, lebensfrischen, selbständigen Tönen anhaltet.

Das Taktgefühl, auf der ersten Stufe durch Hören von Correctem und correctes Singen angebahnt, wird bei dem Auftreten der Notenschrift mit ihren Werthzeichen und Pausen zum Verständnis erhoben durch Erklärung und damit verbundene elementare Uebungen. Es ist dies unumgänglich nöthig schon zum einfachen Verstehen des Geschriebenen, und verlangt muß unter allen Umständen werden, daß die Schüler erstlich den geraden und den Trippeltact in ihrer Eigenart, sodann daß sie die Eintheilung derselben in gleich- und ungleichwerthige Noten bis zu einer gewißen Grenze, die jedenfalls über Sechszehntel nicht hinauszugehen hat, nebst Zeichen und Werth der Pausen kennen lernen, daß sie ferner im Stande sind, Tonfolge und Taktschlag da auseinander zu halten, wo ein Ton über einen Taktheil hinübergeht und dem nachfolgenden Tone nur einen Rest von Werth übrig läßt; endlich werden sie auch auf den Unterschied von guten und schlechten Takttheilen aufmerksam zu machen sein, was ja die Knaben schon bei jeder Nachahmung des Marschierens empfinden können. Daß solches alles durch bloßes Erklären aufgenommen und behalten würde, ist nicht zu hoffen. Vormachen, Nachmachenlassen und dann Erklären ist sicherer. Für den Anfang jedenfalls sind taktirende Handbewegungen unerläßlich, und hernach wird sich immer wieder eine Nöthigung aufdringen, sie zu wiederholen; bei neu zu lernenden Melodien empfiehlt es sich ohne Zweifel, sie zuerst nicht nur nach den Noten, sondern

---

*) Wir setzen voraus, daß in der Schule bis zum 14. Jahre bloß der Violinschlüssel gebraucht wird, und daß man für den Zweck der Schule an den Tonarten mit 4 Kreuzen und 4 Be eher zu viel als zu wenig hat.

auch taktierend lesen zu lassen, und des Lehrers Stab wird häufig in den Fall kommen, das mathematische Gesetz hörbar zur Geltung zu bringen. Das aber heißt allerdings nicht gesetzmäßig, wenn der Stab dazu benützt wird, um die Noten ohne Rücksicht auf Länge und Kürze dem Schüler vorzuklopfen, es müßen vielmehr die Taktschläge unabhängig von dem Werth der einzelnen Note in strenger Abgemessenheit durch das ganze Tonstück hindurchgehen, und Sache der Singenden ist, die einzelnen Töne je nach ihrem Werthe innerhalb des Taktrahmens folgen zu lassen; so z. B. darf bei der Folge  nicht die zweite Note einen Schlag erhalten, sondern der Schlag zwei muß zwischen die beiden Noten und auf den Punkt der ersten fallen, denn jenes hieße nicht Taktiren, sondern nur den Schülern mit dem Stabe winken, daß sie jetzt die zweite Note singen sollen; durch solche Nachhülfe aber wird das Taktbewußtsein vielmehr zerstört, und die Folge bei Aufführungen ist sodann Unsicherheit der Singenden und ein beständiges Hantieren des Dirigentenstabs. Beim Einüben muß dieser Stab regieren, müßen auch die Hände der Schüler in taktirender Bewegung sein; ist jedoch ein Musikstück eingeübt, dann stehe das Tongebäude so fest, daß das Taktgerüste nicht mehr nöthig ist, sondern die Schar sich mit den Augen und mit leichter Handbewegung lenken läßt. Der Taktstab, welchen man bei Productionen öfters klopfen hört, bekennt damit, daß er bei der Einübung seine Schuldigkeit nicht gethan habe.

Seine Gestalt erhält ein Tonstück durch die Klarheit und Bestimmtheit, womit jeder einzelne seiner Töne gesungen, und durch den correcten Rhythmus, worin es vorgetragen wird; Farbe und Schmelz aber hat es in der entsprechenden Abwechslung von stärkeren und schwächeren Klängen zu suchen. Ist die Schwierigkeit des Notenlesens und Eintheilens überwunden, die Melodie in das Ohr gefaßt, den Stimmen geläufig, dann gilt es Schatten und Licht zu vertheilen, einzelne Töne anschwellen und abklingen zu lassen, in der einen Periode stärker, in der andern gedämpfter zu singen; forte, piano, crescendo, decrescendo, mit ihren Namen oder mit Zeichen versehen, beachten zu lehren. Eines der Anmuthsmittel jedoch hat der Schulgesang nur sparsam und vorsichtig zur Verwendung zu bringen, nemlich das accelerando und ritardando, denn der Gebrauch derselben beeinträchtigt leicht das Taktgefühl, und doch ist dieses in der Schule auch darum besonders zu stärken, weil das Choralsingen mit seinen fast an jedem Ende einer Zeile eintretenden Fermaten den Rhythmus so häufig unterbricht, wodurch das Ohr verleitet wird, auch andere Melodien mit solchen den Fluß der Töne beeinträchtigenden Einschnitten sich gefallen zu lassen. Wohl zu beachten überdies ist das richtige Athemholen, wenn es sich davon handelt, eine größere zusammenhängende Figur präcis vorzutragen, oder für Töne Kraft zu sammeln, welche länger auszuhalten, kräftig oder anschwellend zu singen sind; denn man darf nicht dem Zufall überlassen, wann die Singenden frischen Athem schöpfen, sondern muß bei Einübung jedes Tonstücks ihnen den Ort zeigen, wo dies zu geschehen hat, und darauf sehen, daß es geschieht.

Ehe wir nun von dem Melodischen, Rhythmischen, Dynamischen zu der Behandlung des harmonischen Gesangs übergehen, ist noch Rücksicht auf einen Punct von wesentlicher Bedeutung an und für sich sowie für die Auswahl von ein- oder mehrstimmigen Tonstücken zu nehmen. Er betrifft die Frage, was den Stimmen ihrer Natur nach und gemäß dem Alter der Schüler hinsichtlich des Tonumfangs zugemuthet werden darf und soll, selbstverständlich nur denjenigen Stimmen, die vorhanden d. h. überhaupt sangfähig sind. Es giebt nemlich Schüler, obwohl es deren immer nur wenige sind, welchen entweder das musikalische Gehör oder die Uebertragbarkeit des Gehörten auf die Stimme, — denn erfahrungsmäßig kann das letztere fehlen, während das erstere vorhanden ist, — oder welchen beides so gänzlich fehlt, daß auf ihre Betheiligung am Gesang um dieses wie um ihrer selbst willen endlich verzichtet werden muß. Wir sagen „endlich“ weil bei längerer Uebung doch nicht selten eine Stimme durch das Zusammensingen in ein besseres Geleise kommt, und weil man deswegen, daß der eine oder andere beim Beginn des Unterrichts falsch singt, noch keineswegs an ihm verzweifeln darf, vielmehr ist der Stimme eine und zwar nicht zu kurze Probezeit zum Sicheinfinden und zur Reinigung zu gewähren, und erst wenn diese Frist ohne Erfolg verstrichen ist, dann tritt die Noth-

mehr gegen den Verderber des Gesangs in ihr Recht; das heißt: wer mit seinen beharrlich falschen Tönen Störung anrichtet, der hat zu schweigen, wenn die andern singen. Hieraus folgt jedoch noch keineswegs ein Anspruch desselben auf Dispensation von der Singstunde; denn man kann auch durch Zuhören an der musikalischen Bildung theilnehmen und schon das hat einigen Werth, wenn ein Schüler wenigstens taktirend mitwirkt. Mit dem Tonsinn ist es wie mit dem Sinn für das Plastische; wenn jemand nach dieser Seite hin auch keinerlei Geschick zeigt und es nie zu einer ansprechenden Zeichnung und dergl. bringen wird, so kann und soll er wenigstens sein Auge für die Erzeugnisse der bildenden Kunst öffnen und üben. Dies gehört zur allgemeinen Bildung, und ebenso darf niemand in absoluter Roheit gegenüber der Tonwelt aufwachsen, am wenigsten wer eine gelehrte Laufbahn vor sich hat und zu den gebildeten Ständen zählen will. Darum soll dem Gymnasialschüler die Singstunde nicht so leichtlich als manche es versuchen geschenkt werden und die Simulanten sollen nicht durchschlüpfen; kommt doch der Gesangunterricht, in dem er die Sprachorgane mit ausbilden hilft, auch der Sprache zu statten. Aber allerdings erfordert die gelehrte Anstalt auch einen Gesanglehrer, der sein Fach ebenbürtig d. h. mit demselben Geschick und derselben Begeisterung, womit andere Lehrer ihre Classiker tractiren, zu betreiben im Stande ist. — Wie mancher hat hernach in reiferen Jahren gedankt, daß man seiner Unlust und Trägheit nicht nachgegeben, sondern ihn gezwungen hat sich zur musikalischen Uebung herzugeben; denn es ist etwas, kräftig und sicher in die Loblieder der Gemeinde einzustimmen und man wird in der Gesellschaft werth geachtet, wenn man im Stande ist sich bei einem Chorgesang mit einer gebildeten Stimme zu betheiligen. Also Vorsicht gegenüber von solchen Schülern, welche das Nichtkönnen zum Vorwand ihres Nichtwollens gebrauchen wollen. Daneben aber auch Vorsicht gegenüber von der Lebensperiode, mit welcher die Mutation der Stimme eintritt, denn hier ist mit der Stimme auch (zumal bei Mädchen) die Gesundheit zu berücksichtigen und es wird sich die Theilnahme am Gesang auf Zuhören und auf Taktiren beschränken, wie es sich denn überhaupt empfiehlt, zuweilen den einen Theil der Schüler taktiren zu lassen, während der andere Theil singt. Die Fähigen aber und die Gesunden müßen es sich in allewege etwas kosten lassen, ihre Stimme zu bilden und sie nach beiden Seiten hin auszudehnen. Jedoch hat dies mit Vorsicht und mit Geduld zu geschehen, es darf dabei nichts übereilt, nichts übertrieben werden. Mäßig ist der gewöhnliche Umfang einer ungeübten Stimme; sie gebietet etwa über fünf bis sechs kräftiger und sicherer hervortretende Töne,*) innerhalb welcher die Uebungen einzusetzen, hier Fülle und Rundung zu erzeugen haben, und von da aus schrittweise und allmählig die Stimme ab- und aufwärts auszudehnen. Läßt man doch auch den Knaben bei seinen Turnübungen nicht von Anfang an über halbe Mannshöhe springen, sondern er hat sich am niedrigen Sprung zu versuchen und erst nach und nach mit der Entwicklung der Schnellkraft und mit den Jahren wird die Schnur höher gesteckt. Man weiß dies allgemein und dennoch finden sich in Sammlungen von Kinderliedern immer wieder Melodien, welche viel zu hoch hinaufgehen entweder an sich — bis f, ja g, oder weil für Stimme und Ohr die Vermittlung durch das Vorhergegangene fehlt, und welche dem Secund eine unerreichbare Tiefe zumuthen. Vor mir liegt ein amtlich eingeführtes Liederheft für Kinder von 7—10 Jahren, wo z. B. die Oberstimme einmal von a bis ins f den Sprung zu wagen, und wo mehr als einmal der ob zwar erst von den Kindern der folgenden Altersstufen geforderte Alt bis in das tiefe a hinunterzusteigen hat. Das heißt Mühsal pflanzen und Misklang ernten. Indessen sollen diese Bemerkungen nicht so gemeint sein, als ob bei dem Gesangunterricht niemals eine Melodie gewählt werden dürfte, ehe deren einzelne Töne und Intervalle sämmtlich bereits durch regelrechte Uebungen festgestellt sind. Dies ist die Maxime bei der Bildung zum Kunstgesang;

---

*) An dem Sprechton des Kindes kann man abnehmen, wo der Rahmen bei ihm beginnt und wo er aufhört; die Schule, welche mit vielen Kindern zu thun hat, wird einen Durchschnittsrahmen suchen und diesen mit es. e. oder f anzufangen haben; einige lassen ihn mit g beginnen.

hier wird das Material in lückenlos stufenweise fortschreitender Uebung zubereitet und gesichert, und dann erst darf der Kunstschüler zu den Liedern übergehen. So kann es die Schule nicht halten; sie bedarf von Anfang an der natürlichen Freudigkeit zum Singen, und diese wächst und nährt sich an der Melodie; bloße Uebungen an Tönen wirken bald ermattend und man kommt nicht voran damit, während eine sangbare Melodie sogar im Stande ist, theo retisch schwierigere Sprünge praktisch zu überwinden. Schwierig an sich ist das Intervall 1. 4, und der letztere Ton wird bekanntlich gerne zu tief gesungen, wenn 1 die Tonika ist; ist jedoch 1 Dominante, so singen die Schüler unschwer und richtig in die Tonika hinauf; schwer hält es mit dem Intervall 4. 8 und rückwärts, sobald aber in einem Tonstück 4 für das Ohr zu 1 geworden ist, wird ihm 8 zu 5, und die Kinder treffen leicht die Quinte; sehr schwierig ist es von 2 auf 6 überzugehen, aber bei dem Liede: Weißt du, wie viel Sternlein stehen singt sich in der Reihenfolge: „daß ihm auch nicht eines fehlet" d. h. h. a. a. e. c. c. h. h. das Intervall a. e. (2. 6.) leicht, weil die erste Figur die andere herausforbert und ihr den Weg bahnt; es wäre daher eine Beraubung der Kinder, das liebliche Lied nicht früher singen zu lassen, als bis das Intervall 2. 6. allgemein sicher eingeübt ist. Wo die Schönheit selber hilft, muß man nicht die Pein vorspannen, aber nachdem die Schönheit geholfen hat, kann das Intervall auch selbständig zur regelrechten Uebung gelangen. — Dem aufmerksamen Gesanglehrer offenbaren sich mit der Zeit auch die natürlichen Unterschiede zwischen den auf Discant oder Alt angelegten Stimmen; er wird sich ebenso hüten, die ersteren über Gebühr herab als die anderen hinaufzuschrauben, und wird sich namentlich die seltenern Altstimmen als ein erwünschtes Gut für den mehrstimmigen Gesang aufsparen.

Dieser mehrstimmige Gesang nun kann allerdings schon ziemlich frühe an leichten Liedlein mit einfachem Secund versucht werden, aber eigentlich einzutreten hat er naturgemäß erst dann, wenn die Stimmen schon mehr im Umfang ausgeweitet, in der Kraft gestärkt sind, und wenn auch das Notenlesen leichter von statten geht. Jedoch muß man dabei sich zum voraus sagen, daß der Kreis der zweistimmig zu singenden Lieder schon kein großer ist, noch weniger der für die dreistimmigen, sofern hier nicht der Satz für den Gang der untersten eine männliche Stimme in Rechnung nimmt. Vierstimmig kann man auch zuweilen Kinder singen hören, aber wie? Einfache Regel: jedes Lied ist zu verwerfen, welches den Discant zu hoch hinauf, den Alt zu tief hinuntertreibt, die Grenzen der Höhe und Tiefe aber sind durch Alter und vorhandene Stimmbildung gegeben. Denn hier kann in dem einen Fall schon das obere e. zu hoch, das untere c. zu tief, im andern können dort f. hier h. noch wohl am Orte sein. Dies gilt selbstverständlich nur da, wo Discantisten und Altisten nach ihrer Natur gesondert sind, denn wo unbegreiflicherweise noch der Schlendrian herrscht, nach welchem alle Mädchen Discant, alle Knaben Alt singen müßen, sie mögen können oder nicht, oder wo man sich fürchtet, die ausgesprochensten und ausgiebigsten Mädchenaltstimmen zum Secund zu verwenden und sie statt dessen zum discantiren peinigt, da sollte von einem mehrstimmigen Gesang nicht mehr, sondern nur noch von Geschrei die Rede sein. Und ist es nicht auch eine Verkürzung der Geschlechter, sie so einseitig zu bilden, daß das eine und andere für sich allein außerhalb der Schule nicht zweistimmig zu singen im Stande ist? — Die Altstimmen sind seltener als die andern, für um so kostbarer sind sie zu halten, um so gewißer an ihren Ort zu stellen, und es bedarf dann auch keineswegs einer größern Zahl für die Unterstimmen, weil die im Verhältnis zu den Discantisten geringe Zahl desto kräftiger singt, je naturgemäßer die Stimmlage ist, innerhalb welcher sie in den Gesang miteinzustimmen hat.

Indessen ist es selbstverständlich, daß man keine einzelne Stimme nur zum Secundiren einüben darf; alle haben ein Anrecht an die Melodie, an Tonfolgen, welche für sich selbst Befriedigung geben und schön sind. Dies gilt von jedem Liede, welches in der Schule eingeübt wird, vor allem aber von unsern Chorälen, als dem allgemeinsten und herrlichen Volksliederschatz. Das wenigste was hier verlangt werden muß, ist geläufiges Singen der in der Ortskirche gebräuchlichen Melodieen, aber die Schule darf aus dem allgemeinen der evang. Kirche zu Gebot stehenden Choralschatz auch weiteres aufnehmen, darf auch an sog. rhythmische Melodieen von nicht zu

künstlicher Art sich erfreuen und ihren Gesang damit beleben; die Zahl von etwa 80 Chorälen ist wohl zu bemeistern. Gerade übrigens beim Choralsingen, sofern dasselbe zugleich auch mehrstimmig in der Schule betrieben werden soll, bringt dieser Umstand dann große Unzuträglichkeiten mit sich, wenn den Altisten der Gesang der zweiten Stimme aus dem vierstimmigen Satze zugemuthet wird und niemand für Tenor und Baß dabei mitwirkt. Denn so kann man eigentlich gar nicht singen, sowenig als man die obern Stockwerke eines Hauses in die Luft stellen kann, so wenig als ein Pferd auf zwei Füßen zu gehen vermag. Der Alt des vierstimmigen Satzes hat viel zu wenig Sinn für sich, und hört häufig mit einem Tone auf, welcher dem Ohre keine Befriedigung giebt, nemlich in der Dominante. Nun kann es nöthig werden, daß dennoch in der Schule dieser Secund zur Einübung gelange, und in diesem Falle hat man sich darein mit dem Bewußtsein zu ergeben, daß hiedurch für einen höhern Cultuszweck, für erbaulichen Vortrag eines vierstimmigen Chorals in Gottesdiensten die Mittel von der Schule zubereitet werden; allein will die Schule auch zu ihrer eigenen Erquickung mehrstimmig Choral singen, dann darf sie den vierstimmigen Satz hiezu nicht verwenden, sondern muß der Satz so eingerichtet werden, daß sie mit den in ihr vorhandenen Kräften eine in sich ausreichende, Ohr und Gemüth befriedigende Harmonie zu Stande bringt; wo nicht, so ist es gerathen die Choräle in der Regel nur einstimmig singen zu lassen, um nicht diese und sich selbst durch eine aller Musik widerstrebende Zerreißung der zusammengehörigen Harmonie zu mishandeln. — Ueberall wo Mehrstimmigkeit auf Kosten der Schönheit gehen würde, ist jene entfernt zu halten.

So soll man auch nicht meinen, ein für zwei Stimmen zu setzendes Lied müße durchaus den zweistimmigen Satz festhalten und müße ihn auch da anwenden, wo ein unisono durch etliche Töne hindurchgeführt schöner klingt, als wenn ein ungeschickter Secund unterlegt wird. Man nehme z. B. die Volksweise: „Vöglein im hohen Baum" g dur, und frage sich, was ist schöner: die beiden ersten Takte einstimmig singen, oder im zweiten Takt den Alt g. d. h. herab singen lassen? was lautet besser, die Takte 7 und 8 „daß wohl von nah und fern" einstimmig, oder mit dem armen Alt c. h. a. h. d. g? Nicht zweistimmig, sondern schön singen ist die Hauptsache, und den Schülern soll man nichts zumuthen, als was sie so zu singen vermögen, daß es wohllautet.

Dies gilt denn auch von Productionen, wie sie nicht selten bei öffentlichen Prüfungen der sogenannten höheren Töchterschulen stattfinden. Lieblich sind sie, so lange sie sich auf das vorhandene Maß der Kräfte beschränken, aber gefährlich werden sie, sobald das Programm meint Stücke aufweisen zu müßen, welche durch ihren Namen Bewunderung erregen, deren Harmonisirung aber und Rhythmus einen im den einzelnen Stimmen wohlgeübten und im Ensemble zusammengewöhnten Chor erfordert, während doch häufig derartige Sangstücke nur in den letzten Tagen vor der Aufführung nothdürftig vorbereitet werden.

Es ist kaum möglich, von dem mehrstimmigen Gesang in der Schule zu reden, ohne zugleich auf den in Vereinen jugendlicher und erwachsener Sänger betriebenen auszublicken. Man soll ja als Kind lernen, was man im spätern Leben üben und von was man einen Genuß haben kann, man soll das früher Gelernte hernach nicht todt liegen lassen. Singen nun die Erwachsenen beiderlei Geschlechts miteinander, so ist zwar gewiß auch ein einstimmiger Gesang bei frohem und bei frommem Zusammensein lieblich und wohlthuend, wenn reine Stimmen dabei klingen, und weil ein solcher Gesang nicht nöthig hat, über den gewöhnlichen Stimmenumfang hinauszugehen, so können alle desto eher mit dabei sein und ihre Befriedigung finden. Man verachte solchen Gesang nicht und halte es ja nicht unter der Würde der Kunst, ihn sogar ausdrücklich zu pflegen und die dazu passenden Lieder einzustudiren. Sonst aber wird es von der natürlichen Verschiedenheit der Organe an die Hand gegeben, jedes Geschlecht nach seinen zwei Tonlagen herbeizuziehen und so den gemischten vierstimmigen Gesang zu etabliren, — einen Gesang, der eben durch den verschiedenen Naturklang schon seine eigenthümliche Mannigfaltigkeit und einen besonderen Reiz empfängt, und welcher eben darum auch keine Nöthigung, die einzelnen Stimmen über ihre natürliche Lage hinauszutreiben, mit sich führt. Es ist darum sehr zu wünschen, daß diese

Art von Mehrstimmigkeit wo immer möglich gepflegt und daß ihr, wo die Wahl freisteht, der Vorrang vor dem vierstimmigen Männergesang eingeräumt werde. Für jenen Gesang auch stehen bei weitem mehr passende und classische Tonstücke zu Gebot als für den andern, und man hat nicht nöthig zu arrangieren, in andere Tonarten zu übersetzen, die Stimmführung zu ändern, wobei so leicht eine Composition an ihrem Wesen und Schmelz Einbuße erleidet. Also der Vortritt werde dem mehrstimmigen gemischten Gesange zuerkannt.

Damit soll jedoch dem mehrstimmigen Männergesang nicht zu nahe getreten werden; nur darf man sich nicht verbergen, daß dieser von großen Schwierigkeiten umgeben ist. Denn eigentlich sind es doch nur zwei Hauptanlagen, Tenor und Baß, innerhalb welcher die männliche Stimme in der Regel nach ihrer Fülle tönt, über sie hinaus giebt es zwar hohe Tenore und tiefe Bässe, aber jene sind selten, dazu frühem Alter ausgesetzt, diese für die Intonation schwer zu regulieren. Wählt man also Tonstücke für größeren Stimmenumfang, so treten bald Partien ein, wo die Mängel des ersten Tenors oder des zweiten Basses sich geltend machen und den Wohlklang beeinträchtigen; beschränkt man sich aber auf Gesänge mit mäßigeren Ansprüchen, so ist die Zahl derselben bald erschöpft, und schon der Wetteifer der Vereine treibt zu schwierigeren Versuchen. Kurz: Stimmorgane und Compositionen sind dem vierstimmigen Männergesang weniger günstig als dies bei dem gemischten Gesange stattfindet. Zu bewältigen ist jedoch an dieser Ungunst manches durch Fleiß und Beharrlichkeit, und es kommt viel darauf an, daß der Dirigent schon vor Annahme seines Postens die zum Gedeihen des Vereines unerläßlichen Bedingungen stellt. Diese aber sind vor allem: Anerkennung, daß nicht bloß gesungen, sondern daß das Singen gelernt wird, daß sich also die Mitglieder auch zu gemeinschaftlichem Thun — in Takt- und Aussprachеübungen verstehen, ohne welche es absolut unmöglich ist, etwas zu leisten, was sich hören lassen kann; Anerkennung ferner, daß auch die Mitglieder einzeln, je nach vorhandenen Mängeln, sich zu solchen Uebungen hingeben, eventuell, daß kein bleibend Unfähiger mitsingen darf; Anerkennung endlich, daß Rauchen und Trinken von den wirklichen Einübungen ausgeschlossen bleiben muß. — Nicht selten mislingt auch die länger fortgesetzte Einübung eines Tonstücks schon darum, weil von Anfang an alle Stimmen mit einander gesungen haben; anstatt daß jede einzelne zur Sicherheit gebracht wurde, und weil versäumt worden ist, durch ein Quartett von Fähigen die Composition der Masse zu Gehör zu bringen, ehe diese selbst sich daran zu wagen hatte. Die natürlichen Folgen davon sind dann: Unsicherheit, Verschwommenheit, falsche Töne, verunglückte Accorde. Ueberhaupt verlangt der vierstimmige Männergesang recht gebildete Stimmen und große Präcision im Intoniren wie im Taktiren, er eignet sich daher in der That eher für ein Quartett, ein Doppelquartett; auch 12 und 16 Stimmen lassen sich noch feiner heranbilden, was aber an Zahl darüber hinaus geht, dazu gehört ein hoher Grad von Fähigkeit des Dirigenten wie von Willigkeit der Sänger, wenn die Leistung wirklich eine musikalische d. h. schön werden soll. Und doch soll man die Gesangslustigen nicht zurückweisen, doch ist man ja froh, wenn die Jugend, wenn Männer den idealen Zug zur Kunst zeigen und in deren Uebung eine gesittete Erholung von der Tagesarbeit suchen. Hier nun wäre wohl zu helfen, wenn man sich und anderen recht nüchtern vorhalten wollte, daß auch der einstimmige Männergesang, richtig gesungen, wirklich schön ist und um vieles schöner als ein durch die Ueberzahl der Minderfähigen getrübter vierstimmiger Vortrag, wenn ferner solche Tonstücke gewählt würden, die theils unisono theils unter Hinzutritt eines natürlichen Secunds, am passenden Ort auch einer dritten Stimme gesungen werden können, und dann ganz anders in Kraft und Klang und Freudigkeit sich hören lassen als wo man mit vieler Mühe nach dem Unmöglichen und Versagten trachtet. Wir denken uns also in einem größeren Vereine concentrische Kreise, deren innerer die Vierstimmigkeit tüchtig pflegt, dann aber wieder heraustritt in den weitern, um mit diesem denjenigen Gesang zu üben, welcher allein zum wirklichen Volksgesang werden und diesen in der That veredeln helfen kann; denn darüber sollte man sich nicht täuschen: der vierstimmige Männergesang hat bis jetzt denjenigen Beitrag zur Verschönerung und zur Hebung des allgemeinen Gesanges, welcher der auf ihn verwandten Mühe entspräche, nicht geleistet, und man müßte kein Gehör haben wollen, wenn man

sich einbildete, aus dem Singen, wie es fast überall auf Straßen und aus Wirthschaftslocalen uns entgegentönt, eine Spur von Stimmbildung und von edlerem Geschmack herauszuhören. Selbst wenn auch vierstimmig Geübte darunter sind, eine Mittelstimme ohne die obere und untere, ein Baß ohne Tenor — sind verlorene Posten, man ist von zu vielen Zufälligkeiten abhängig, um das Gelernte anzubringen, so singt man zuletzt eben wieder so wie die andern singen. Zur Mitgabe in das Leben eignet sich doch allein der einfachere ein-, zweistimmige Gesang,*) und wer diesen wohl pflegt und ihm die Schönheitsgesetze angewöhnt, der erwirbt sich ein wirkliches Verdienst um seine Mitmenschen und um den öffentlichen Geschmack. Daher wird man zwar denjenigen nicht Recht geben dürfen, welche den vierstimmigen Männergesang völlig verwerfen, aber man wird die diesem Kunstgesang von der Natur der Dinge gesetzten Schranken anerkennend wünschen müßen, daß doch ein guter Theil von der bisher an jenen gewendeten Mühe und Willigkeit einer natürlichen und dankbaren Sangesübung zufallen, und daß der Hinkehr zu dieser keine übel angebrachte Ambition im Weg stehen möge.

Doch kehren wir zu unserer eigentlichen Aufgabe, zum Schulgesang zurück, so erscheint es am Platze, nunmehr eine kurze Darstellung davon zu geben, wie unter Anwendung der bisher aufgestellten Gesichtspuncte und Regeln bei den Einübungen zu verfahren sein wird. Bei den Anfängern geht der Weg allein durch das Ohr zur Stimme, die einfache Melodie wird vorgesungen oder auf der Geige vorgespielt, von den Kindern nachgesungen, jeder Ton voll, selbständig an den andern gereiht; allmählig sucht man den zuerst geringen Umfang der Stimme nach oben und unten um einen Ton zu erweitern durch Singen von Tönen nacheinander und im leichtverständlichen Intervalle. Das alles immer im Takt. Bald singen die Schüler alle, bald bankweise, denn dem Einzelsingen steht noch die Schüchternheit im Wege. Fest eingesetzt muß von Anbeginn an, aber die Töne dürfen nur bis zu einer mäßigen Länge ausgedehnt werden, weil die Kraft noch mangelt, aus dem gleichen Grunde dürfen die Uebungen nicht zu lange anhalten, eher unterbricht man dafür zuweilen den einem sonstigen Gegenstand gewidmeten Unterricht und wehrt zugleich der Ermüdung, indem etliche Minuten gesungen wird. Der Gesang auf der ersten Stufe hat vorherrschend Freudigkeit zu pflegen und die Mühsal des Lernens muß hier in den Hintergrund treten. Dagegen wird er hernach ebenso wie jedes andere Fach zum Gegenstand des wirklichen Lernens, einer geordneten Gymnastik für Aufmerken, Verstehen, Darstellen. Etwa mit dem neunten Jahre tritt die Notenschrift auf und mit ihr die Ansprüche an das Bewußtsein dessen, was zu thun ist. Der Lehrer schreibt eine Tonfolge an die Tafel, läßt sie lesen, taktirend lesen und dann singen, in Zahlen, mit la, la, a, a, an diese reiht er eine weitere, welche ebenso behandelt wird u. s. f., setzt dieselbe zusammen zu einer Melodie, und legt dieser endlich den Text unter, welcher zuerst sinn- und folgerichtig gesprochen und dann mit der Melodie verbunden wird. Später werden ganze Melodien geschrieben, in ihre Bestandtheile zerlegt, diese nach ihren Tonfolgen einzeln geübt, bis das Ganze zusammengesungen werden kann. Dabei haben die Schüler immer auf die Noten zu sehen, taktirt muß anfangs mit sichtbaren Handbewegungen werden, während später der Takt durch leichte Bewegung des Zeigfingers zu markiren ist. Alles so lange fortgesetzt, bis die Melodie fest eingeprägt ist. Dann reihet sich die Uebung zu Abwechslungen in Stark und Schwach, das Schwellen und Nachlassen im Tone an. Jede Melodie ist allerdings geeignet, wiederum den Anstoß zu weiteren elementaren Uebungen zu geben, während diese das Tonmaterial für neue Melodien zubereiten. Aber auch hier ist das Maß der vorhandenen Kraft zu berücksichtigen, die auf das Singen zu verwendende Zeit darf erst allmählig bis zu einer Stunde sich ausdehnen, und gleichwie ein richtiges Athemholen zwischen den Noten mit zum Gesangunterricht gehört, so auch muß der Lehrer darauf achten, wenn der Athem für das Singen überhaupt am Ausgehen ist, wenn die Organe anfangen den

*) „Der vierstimmige Gesang liefert uns Concert- und Ständchensänger, der zweistimmige Gesang ein singendes Volk." Lattmann, „Ueber die Frage der Concentration." Göttingen 1860. S. 298 ff.

Dienst versagen zu wollen. Dann kann nicht mehr frisch gesungen werden, dann ist es Zeit aufzuhören. Mit der Zeit wird das Anschreiben von Liedern an die Tafel seltener, während diese etwa noch für weitergehende elementare Uebungen benützt wird, und die Schüler erhalten Singhefte, gedruckte oder auch später selbst zu schreibende, was freilich in zahlreich bevölkerten Classen kaum thunlich, sonst aber allerdings zum Vorankommen sehr dienlich ist. — Mehrstimmig, wenigstens zweistimmig kann einigermaßen von frühe an gesungen werden, wie denn in den jüngsten Abtheilungen schon immer einige Stimmen sich vernehmen lassen, welche Neigung zum Secundiren zeigen. Bei den älteren prägt sich die Neigung stärker aus und sucht ihre Befriedigung. Daß der bloße zweistimmige Satz nicht für alle Lieder taugt, ist offenbar, die Frage ist nur, wie es mit der dritten Stimme zu halten, wo sie zu suchen ist. Dreistimmiger Kindergesang hat die Gefahr, der untersten Stimme eine Tiefe zuzumuthen, der sie selten gewachsen ist, so wird der Gesang unschön, und er wird es ebenfalls, wenn zur Schonung der untersten die oberste Stimme zu hoch hinaufgetrieben wird. Hier gilt es eben sich bescheiden und nicht mehr ausgeben zu wollen als Einnahme und Vermögen erlauben. Hauptgrundsatz muß sein: nicht so und soviel-stimmig, sondern schön singen und nichts unternehmen als was man hinausführen kann. Die Unterstimmen erfordern eine besondere Pflege bei der Einübung, das Zusammensingen der verschiedenen Stimmen ebenfalls. Man darf nicht damit beginnen, die gesammte Schar herbeizuziehen, diese muß vielmehr zuerst hören — durch das Instrument (bei Mehrstimmigkeit eher Clavier als Violine), durch Einzelsingen Geförderter, dann kann sie nach und nach herbeigezogen werden. Fort aber mit der Eitelkeit, die sich an zu Schwieriges wagt; denn nichts verdient in der Schule gesungen zu werden, als was von den vorhandenen Kräften so bewältigt werden kann, daß endlich alle eine Freude daran haben und sich sagen: wir können es. Solche Anhaltpuncte, wo ein singender Chor es selbst empfindet, daß er etwas geleistet hat und vermag, sind nicht nur freudeverbreitende Lichtpuncte im Gesangleben, sondern von ihnen geht auch wieder Muth und Streben zum Weiterkommen aus, und derjenige Lehrer oder Dirigent, welcher es dahin gebracht hat, daß seine Sänger ein wenn auch recht einfaches Tonstück nach allen Theilen richtig, hell, frisch und freudig vortragen, hat mehr für Pflege und Fortschritt der edlen Kunst gethan, als wer sich und andere mit mislingenden Versuchen kreuzigt. Allerdings also Mühe und Arbeit beim Lernen, aber das Ziel muß Befriedigung sein und Freudigkeit.

Nun aber treten wir noch vor die Frage: was soll man singen? Und hier fordert die Schule noch eine besondere Rücksicht in Betreff der Wahl der Texte. An Melodien fehlt es nicht, welche dem allgemeinen Gesetz, schön zu sein, entsprechen, denn selbstverständlich darf nur Schönes gesungen werden; hat aber die musikalisch passende Melodie einen solchen Text, der pädagogisch gemessen unpassend oder zweifelhaft ist, so muß, was in letzterer Beziehung nicht taugt, ausgesondert oder geändert werden. Die Schüler bedürfen solcher Lieder, deren Sinn sie anspricht, in Beziehung zu ihrem Leben steht. Darum ist der Choral der sicherste Gesangstoff für die Schule, neben ihm auch religiöse Figuralgesänge zur Erbauung in Schule und Kirche; auch die sogenannten rhythmischen Choräle, mit Auswahl eingeübt, eignen sich zum Figuralsingen, neben dem, daß sie zur Belebung ihres Abkömmlings, des jetzigen Chorals beitragen. Zu wünschen und zu haben sind Lieder, welche im geselligen Kreise, bei Spielen, Festen (Frühlingsfest, Maientag, patriotische Gedenktage), auf Gängen, zum Turnen, zumal der Knaben gesungen werden; sie dürfen auch über die unmittelbare Gegenwart hinausdeuten, z. B. Soldatenlieder („Ich hatt' einen Kameraden"), Vaterlandslieder, und auch auf dem Festland soll man sich am Bilde des durch die Wellen streichenden Schiffes nicht stoßen; besser ist jedenfalls die Erweiterung des Blicks, als wo man so ganz unmittelbar nur das Allernächste ansieht und im Kindischen das Verständliche zu haben meint; denn solche Texte entleiden mit Recht frühzeitig und werden der Alten Spott. Aber ferne zu halten ist alles Erotische, alles was der Scheu Eintrag thut, welche als ein Cherub das Kinderparadies zu hüten hat. Darum sind z. B. auch Melodien zu vermeiden, welche draußen vom Leichtsinn und roh gesungen werden; denn ihnen ist durch keinen besseren Text zu helfen, die Eltern

heißen solche dennoch Schelmenlieder und führen Beschwerde über Entweihung der Schule. Man kann jedoch auch gar zu kritisch werden gegenüber von unterlegten Texten, und dabei vergessen, wie selbst etliche unsrer alten schönen Kirchenlieder ihr musikalisches Gewand von weltlichen Melodien entlehnt haben. An sich sind edle und einfache Melodien aus Opern nicht zu verwerfen, wenn nur dieselben an Ort und Stelle nicht durch Misbrauch schon entweiht und verrufen sind, und endlich wird man auch noch sagen dürfen: lieber gute Musik und ein mittelmäßiger Text als umgekehrt. — An reichen Sammlungen fehlt es nicht; die Auswahl ist desto schwieriger, weil bei derselben nicht nur auf das Würdige, sondern wesentlich auch auf das den Kräften Angemessene zu sehen ist. Denn immer und immer wieder muß die Regel gelten: nur Schönes und dieses schön! Beschränkt man sich auf eine mäßige Zahl, etwa 60, so ist es möglich lauter Gutes zu finden, das werth ist gesungen zu werden und das auch auf den Beifall des Hauses rechnen darf. Unvorgreiflich dem später folgenden Art. „Liederbuch" seien hier zur Benützung bezeichnet die Sammlungen von Erk, von Krauß und Weber, die Silcher'schen Kinderlieder. Der vorgeschriebene Singstoff für die evang. Volksschulen Württembergs enthält im ganzen nur 25 allgemein geforderte, daneben 32 zur Auswahl dargebotene Lieder, läßt aber bei mehrclassigen Schulen und unter günstigern Verhältnissen das Herbeiziehen von sonstigem passendem Singstoff zu.

Was schließlich die Lehrbücher für Ertheilung des Gesangunterrichts betrifft, so hat man sich weniger über Mangel daran als vielmehr darüber zu beklagen, daß durch die Vielerleiheit derselben und durch die in ihnen wechselnden Methoden, beziehungsweise Lehrkunstgriffe der Gesanglehrer von einfacherer Art desto schwerer zu einer sichern Führung gelangt. Wer gründlicher studiren will, wird auch heute noch die Gesangbildungslehre nach Pestalozzi'schen Grundsätzen, methodisch bearbeitet von Nägeli (1810), nicht übergehen — ein Buch, welches eine lange Reihe von Werken nach sich zog, die auf dem gleichen Grund gebaut haben, während im Lauf der Zeit die strenge Methode mehr und mehr durchbrochen wurde und das Liedersingen zwischen die elementaren Uebungen hinein an Terrain gewonnen hat. Lange Zeit war die Kübler'sche Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen (2. Auflage 1826) weit und mit Recht verbreitet, bei deren Abfassung sich der nachmalige Gründer und Director des Cäcilien-Vereins in Frankfurt a/M., Schelble, betheiligt hatte — während dessen Aufenthalts in Stuttgart befand sich der Unterzeichnete unter der Kinderschar, an welcher Schelble seine Methode erprobte und das Geleistete sodann einem Kreise von Sachverständigen vorführte, wobei an Taktfestigkeit, durch fortgesetzte Handbewegungen erzeugt, die 5—6jährigen Schüler nichts vermissen ließen. Einen den Pestalozzi'schen Principien direct entgegengesetzten Weg schlug Pflüger ein in „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Nach den Grundsätzen der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet 1853." Er macht das Lied zum Mittelpuncte der Gesanglehre und geht erst von ihm aus zu den elementaren Uebungen. Recht praktisch ist Silcher's Kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre (2. Aufl. 1853), und wenn man versucht wäre, sie in methodischer Beziehung nicht unangefochten zu lassen, so sprechen für den Verfasser seine unsterblichen volksthümlichen Melodien, mit welchen er dem Gesangunterricht einen unschätzbaren Vorschub dadurch leistete, daß er uns gab und hinterließ was werth ist gesungen zu werden und was mit Lust gesungen wird. Erk's Abhandlung in Diesterwegs Wegweiser ist bereits genannt. — Wer wissenschaftliche Unterweisung sucht, hat zu studiren z. B. Marx, die Kunst des Gesanges, theoretisch-praktisch. 1826; Schwarz, System der Gesangkunst nach physiologischen Gesetzen. 2. Aufl. 1859; Häser, die menschliche Stimme, ihre Organe, ihre Ausbildung, Pflege und Erhaltung. 1839; Eyrel, Physiologie der menschlichen Tonbildung. 1860; Widmann, Gehör- und Stimmbildung. 1874. — Wie unendlich schwierig Lehren und Lernen des Gesangs, überhaupt der Musik, vor Alters gewesen sein muß, so schwierig, wo nicht mehr als beim Rechnen, zeigt jeder Blick in die alten lateinischen Werke über das Fach, die — als schwebte den Meistern immer das odi profanum vulgus et arceo vor — nur denjenigen nicht abschreckten, welcher sich unter eine

ernste Zucht begeben wollte, um die Handgriffe der Kunst sich anzueignen und die Weihe der Kunst zu erlangen. **A. Hauber.**

Gesangbuch. Daß die christliche Gemeinde ein Gesangbuch in Händen habe, ergiebt sich aus dem Bedürfnis des Singens zur Ehre Gottes, welches ihr mit einer in ihrem Wesen begründeten Nothwendigkeit innewohnt. Es gehört nämlich zur Eigenthümlichkeit des religiösen Lebens auf dem Gebiete der Offenbarung der Drang der Gemeinde, auf die großen Thaten Gottes zu ihrer Erlösung und auf die Verkündigungen der göttlichen Gnade im festlich schönen, feiernden Ausdruck des Liedes und Gesanges zu antworten. Der Satz aber, daß die christliche Gemeinde singen müße und ihr darum ein Gesangbuch zu wünschen sei, gewinnt innerhalb der deutsch-evangelischen Kirche eine eigenthümliche, einzigartige Bedeutung. Denn erstens ist das deutsche Kirchenlied mit der deutsch-evangelischen Kirche entstanden, und die deutsch-evangelische Kirche mit ihrem Kirchenlied groß geworden. Sodann ist das Kirchenlied auch darum ein eigenthümliches Charisma der deutsch-evangelischen Kirche, weil wohl kein christliches Volk einen solchen Reichthum an so trefflichen Liedern aufzuweisen hat als wir. Zuletzt darf man wohl behaupten, daß der heilige Geist mit dem deutschen Volksgeiste nirgends eine innigere Vermählung vollzogen habe, daß das Wort Gottes und die deutsche Sprache nirgends völliger eins geworden sei, als im deutsch-evangelischen Kirchenliede. — Diese drei Momente nun sind wohl zu beachten, wenn die Bedeutung unseres Kirchenliedes für die lebendige Verknüpfung biblischer, kirchlicher, volksthümlicher Erziehung erfaßt werden soll. Es wurzelt, weil die Gnade Gottes durch das Wort sich verkündet, in der Bibel. Aber es bewahrt zugleich das eigenthümliche Gepräge der Kirche, wie es durch geschichtliche, persönliche, volksthümliche Factoren bedingt ist, es ist kirchlich. Und dieses biblisch und kirchlich gefärbte Lied ist zugleich volksthümlich, es singt, was jeder erfahren hat oder erfahren kann, es singt in der Sprache, die allen verständlich ist, eben darum, weil sie die von Luther für das deutsche Volk geschaffene Sprache ist. Wer möchte zweifeln, daß das Gesangbuch für die Schule, für die Erziehung eine wichtige Mission habe? — Daran ist aber wohl gezweifelt worden, ob das Gemeindegesangbuch denn auch für die Schule genüge oder ob nicht vielmehr ein Schulgesangbuch neben dem Gemeindegesangbuch oder statt desselben einzuführen sei. Wir können, die Geltung eines guten Gesangbuchs in der Kirche vorausgesetzt, einem eigenen Schulgesangbuch in keiner Weise das Wort reden, wir finden ein solches für das Leben in der Schule nicht nöthig; für das kirchliche Leben aber schädlich. Die Nothwendigkeit ist man wohl hier und da noch geneigt durch die Behauptung nachzuweisen, daß der Inhalt des Gemeindegesangbuchs für die Kinder nicht faßlich sei. Aber wer hat denn einfältiger und kindlicher gedichtet als Luther, Nikolaus Hermann, Paul Gerhardt? Sollen die kindischen Reimereien, die man gefertigt hat, weil das Gesangbuch nicht kindlich genug erschien, etwa solche Lieder ersetzen, die dem Gelehrtesten wie dem Schlichtesten, dem Manne wie dem Weibe, dem Gereiften wie dem Kinde gleichmäßig zusagen, weil sie die unmittelbare, warme, klare Sprache der Gotteskinder sprechen? — Oder man erweist die Nothwendigkeit eines eigenen Schulgesangbuchs daraus, daß das Gemeindegesangbuch manche Lieder entbehre, welche die Schule nicht entbehren könne. Man denkt dabei zunächst an Schullieder, sodann auch an geistliche Lieder, die, wie schön sie sein mögen, doch als des kirchlichen Tons oder der kirchlichen Bewährung entbehrend in dem Gemeindegesangbuch nicht Aufnahme finden können. Was nun zunächst die Schullieder betrifft, so ist es ein charakteristisches Merkmal des werkseligen Rationalismus und der unter seinem Einfluß zu Stande gekommenen modernen Gesangbücher, daß sie unter allen möglichen Rubriken für die besondersten Anläße eine Menge ungenießbarer Reimereien geliefert haben. Wo aus speciellem Anlaß einmal ein Lied entstanden ist, das die Salbung des Geistes an sich trägt, da nehme man es dankbar hin. Sonst aber sind mit Recht die „Schullieder“ im Stile von „O wie herrlich, o wie schön“ gründlich in Verruf gekommen. Man singe sich nur in die Lieder des Gemeindegesangbuchs recht hinein und für kein Bedürfnis der Schule wird

das rechte Lied fehlen. Andere geistliche Lieder aber, die das Gemeindegesangbuch nicht enthält, die aber doch der Jugend auch gebühren, können durch ein gedrucktes oder zu dictirendes Liederbüchlein zu ihrem Rechte kommen. — Ist demnach ein Schulgesangbuch für das Leben in der Schule nicht nöthig, so ist es für das kirchliche Leben geradezu schädlich, denn es trübt in der Jugend das höchst wünschenswerthe Bewußtsein, daß sie mit in die Gemeinde gehöre, welche in der Kirche singt, daß die Jugend, was den geistlichen Gesang betrifft, keine schönere Aufgabe habe, als sich zu lebendigen Gliedern dieser Gemeinde heranzubilden. — Natürlich erwarten wir einen Segen nur von dem Gesangbuch, welches das von uns beschriebene echte Kirchenlied enthält. Wenn erst in allen evangelischen Schulen Deutschlands statt der abscheulichen Verstümmelungen und Verwässerungen, welche sich unser Kirchenlied durch den Vandalismus der Aufklärung hat gefallen lassen müßen, die alten lieben Lieder wieder in ihr Recht eingesetzt würden, dann würde der Eifer, mit welchem man in neuerer Zeit sich auf Wort und Weise des Liedes geworfen hat, auch für die Verwerthung desselben in der Schule reiche Früchte tragen. Ausführlich hat darüber, insbesondere für die Volksschule, Thilo gehandelt. (Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin 1855.) Wir können nur kurz auf die erbauliche, katechetische und sprachlich-ästhetische Verwerthung des Gesangbuchs in der Schule aufmerksam machen. — Der erbauliche Gebrauch des Gesangbuchs ist der zunächst liegende. Die Schule soll das Gesangbuch in Händen haben, um daraus zu singen, und singen soll sie daraus, um der Seele zunächst für die Schule, dann für das gesammte Leben die glaubensfröhliche und glaubensernste Grundstimmung einzuhauchen, welche dem Christenmenschen eigen sein soll. Welch ein Segen wäre es, wenn nicht allein in der Volksschule, sondern auch in der Realschule und im Gymnasium Lehrer und Schüler Lust und Fähigkeit hätten, in herzlicher Glaubensgemeinschaft unsere Kirchenlieder zu singen und nicht allein in der Religionsstunde! — Was nun ferner die katechetische Anwendung des Gesangbuchs betrifft, so steht dasselbe ebenbürtig neben dem Katechismus.*) Es ist zwar gewiß nicht dafür da, daß wir es mit katechetischen Künsteleien zerstückeln und den einzelnen Stücken des Katechismus zur Illustration Liederstücke anhängen, aber indem wir vor allem darauf bedacht sind, das Lied als ein Ganzes der Jugend zu lebendigem Eigenthum zu machen, ist eine reiche katechetische Thätigkeit nothwendig. Kein Gesetz soll gegeben werden, nach welchem die Erklärung des Liedes in der Schule gehandhabt werden müßte. Heute heben wir mit der Person an, die das Lied gedichtet, morgen mit dem Bibelwort, das ihm zu Grunde liegt, ein andermal schildern wir die Zeit, aus der es zu uns herauftönt, oder wir geben das Lied hin und fragen: was muß das für ein Mann gewesen sein, der es zuerst gesungen, was für eine Zeit, die in ihm nachklingt, welche Schriftstellen sind es, die in ihm Herzblut des Dichters geworden sind? Aber wo wir anfangen, — das echte Lied hat den großen Vortheil für den religiösen Unterricht, daß es allemal in den frischen, vollen Strom geistlichen Lebens hineinstellt, daß es uns die großen Thaten Gottes beschreibt, wie sie in dem Mikrokosmus des Menschenherzens noch einmal geschehen sind, daß es uns obendrein, was die Sprache betrifft, den lebensvollen, dichterisch gestalteten, oft unübertreffbar volksthümlichen und treffenden Ausdruck für die biblischen Gedanken bietet. Wer also durch ein Einleben in das Lied, seine Entstehung nach Verfasser und Zeit, seine biblische Grundlage, seine segensreiche Wirksamkeit in der Geschichte der Kirche und der Einzelnen sich die Fähigkeit aneignet, auch die Schüler in das Ganze des geistlichen Lebens, das an das Lied sich knüpft, hineinzuführen, der wird die Erbaulichkeit beim sofortigen Gebrauch mehren und zugleich das Große erreichen, daß nicht allein für die Schulzeit das Verständnis der Schrift und des Katechismus durch den Besitz des Liedes gefördert, sondern auch im Leben der inwendige Mensch zu dem Kampf, der ihm verordnet ist, gestärkt werde. Und dahin zielt ja der katechetische Unterricht. — Daneben hat das Kirchenlied für die Schule noch einen sprachlich-ästhetischen Werth. Es ist ein herrliches Stück Poesie, welches dem Volke damit geboten und durch welches das innere Leben auch

*) Zum Behuf der katechetischen Behandlung sind namentlich zu empfehlen Schriften über das Kirchenlied und seine Geschichte, wie die von Cunz, Koch, Kriebitzsch.

des ärmsten Bauers und der geringsten Magd aufs festlichste ausgeschmückt, ja der Seele eine Schwinge geboten wird, auf welcher sie sich in die Freude, die kein Auge gesehen und kein Ohr gehört, emporheben kann. Dazu kommt dann das eigentlich Sprachliche, daß nämlich unser Kirchenlied, wie die deutsche Bibelübersetzung, in jener Sprache gedichtet ist, welche Luther als das Gefäß für das Evangelium zugerichtet hat und in welcher der deutsche Geist und der evangelische Geist am schönsten sich ausspricht. Diese Sprache sollen die Schüler der Volksschule durch Lautlesen und Auswendiglernen der Kirchenlieder sich zu eigen machen und für die Schüler der höheren Lehranstalten, die viel aus fremden und in fremden Sprachen reden und schreiben, giebt es kein besseres Bewahrmittel des Deutschen in Gedanken und Ausdruck als nebst der Bibel das Kirchenlied. Noch anderes könnten freilich Gymnasiasten am Gesangbuch lernen, was zur Ergänzung des Unterrichts in der Geschichte deutscher Dichtung gehört: sie könnten in den Perioden der Geschichte des Kirchenliedes die Perioden der inneren Kirchengeschichte unterscheiden, sie könnten schließlich lernen, daß nur so lange Poesie und Kraft im Kirchenlied ist, als der Glaube an den Sohn Gottes in den Sängern wohnt, und daß augenblicklich die schalste Prosa und matteste Sentimentalität eintritt, da die Sänger Christum nicht mehr haben, und Aehnliches. Das wären solche Gaben, die bei der Verwerthung des Liedes in der Schule uns nebenbei von selbst zufallen würden. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Schüler aller Schulen zur Freudigkeit und Fähigkeit gebracht werden, dereinst in Einfalt das Gesangbuch unter den Arm zu nehmen, wenn die Glocken läuten, in der Kirche aus Herzenslust mitzusingen, in Krankheit es vor sich aufs Bett zu legen, und, wo das Lesen versagt, sich an den von der Schule her in der Seele haftenden Liedern für Leben und Sterben zu erquicken.

Geschäftsprotokoll, s. Schulacten.

Geschenke, s. Besoldung.

Geschichte, s. am Schluß des Bandes.

Geschichtlicher Sinn. Er ist im allgemeinen Empfänglichkeit für das Geschehene, Thatsächliche, Wesenhafte, im Gegensatze von dem Erdichteten, Gemachten, Scheinenden. Dieser Sinn liegt tief in der Menschennatur; aus dem Scheinleben der Sünde heraus sehnt sich der innere Mensch nach Wahrheit und Wesenheit als Nahrung für seinen zu Gott geschaffenen Geist. Darum hat alles Geschehene, Thatsächliche für ihn einen Reiz, wie die Speise für den Hungernden. Der geschichtliche Sinn findet sich schon im Kinde. Wer kennt nicht den unlöschbaren Durst so einer jungen Seele nach geschichtlichem Stoffe? Erzählen und wieder Erzählen! Reflexionen lassen es kalt oder ermüden es zeitig; eine geschichtliche Erzählung frischt alsbald seine Aufmerksamkeit, seine Theilnahme auf. Und wird das mit der Zeit viel anders? Die versammelten Richter zu Athen plaudern, da der Redemeister Demosthenes spricht; seinem Geschichtlein von des Esels Schatten lauschen alle begierig. Geschichte ist die Heimat des menschlichen Geistes. Darum kommt auch Gott dem tiefsten Bedürfnisse der Menschheit entgegen nicht in bloßen Lehrsätzen, Idealen und Theorien, sondern in lebensvoller, concretester Geschichte. So ist auch der Geschichtscharakter des göttlichen Erzieherwortes ein Beweis für den in jedem Menschen vorhandenen geschichtlichen Sinn als Anlage betrachtet. Mehr praktisch gefaßt ist er der Sinn für das im Laufe der Zeit Gewordene, im Gegensatze zu dem heute erst Gemachten oder unvermittelt ins Leben Gestellten, und darum auch die Fähigkeit und Geneigtheit zu anerkennender und liebender Würdigung der geschichtlichen Vergangenheit, ihrer Denkmäler, Schauplätze, Rechte, Sitten 2c.*)

*) „Um diesen dem deutschen Volke großentheils verloren gegangenen Sinn wieder zu wecken, zu üben und zu bilden, muß man bei der Jugend anfangen und sie gewöhnen, über den Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit nachzudenken. Es giebt einzelne Gegenden in Deutschland, wo sich ein solcher geschichtlicher Sinn noch in weiten Kreisen des Volks findet, wo auch der Dorfbewohner gern die alten Ortschroniken und andere dergleichen Urkunden studirt, welche in der Gemeinde- oder Zunftlade aufbewahrt sind oder welche der Geistliche und Lehrer ihm mittheilt; diese Richtung ist zu unterstützen" (Biedermann, der Geschichtsunterricht in der Schule 1860).

Der Geschichtssinn als Anlage ist im Menschen vorhanden, so gewiß als der Gesichtssinn. Der Erziehung aber liegt es ob, ihn zu pflegen, zu bilden, zu üben, wie das die anderen Sinne auch bedürfen; denn trotz der natürlichen Befähigung und Neigung für das Geschichtliche sind doch unzählige Menschen blind und taub für die Geschichte, wo es sich um ein Verstehen und Werthhalten des geschichtlich Geworbenen und Vorhandenen handelt. Dafür nun, daß es zum Verstehen und Werthhalten komme, hat die Erziehung zu sorgen.

Die ersten Bemühungen für Bildung des geschichtlichen Sinnes fallen schon in die Zeit vor der Schule, also in die Kinderstube. Man nähre und pflege frühe schon den Sinn für Wahrheit. Wahrheitssinn ist die Grundlage des geschichtlichen Sinnes. Man hüte sich z. B. vor angeblich „pädagogischen Lügen." Insonders erzähle man dem erzählfrohen Kinde, soweit nur immer möglich, Wahres, Thatsächliches. Damit sei aber keineswegs über erdichteten Stoff der Stab gebrochen; denn es liegt in der Natur des Menschenkindes neben dem Triebe nach dem Realen auch ein nicht minder starker Zug nach dem Idealen hin. Hierüber s. d. Art. Märchen. Vor allem säume man nicht, die biblischen Geschichten auch dem jungen Kinde schon vorzuführen in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitstiefe.

Die heiligen Geschichten der Bibel sind aber nicht bloß für die Kinderschule, sondern die heilige Schrift muß auf allen Stufen der Jugendbildung in Haus und Schule als rechte Magna charta zu Grunde liegen, auch was die Bildung des geschichtlichen Sinnes betrifft. An dem biblischen Volke Israel haben wir ein Volk vor uns, ganz geeignet zu einem Lehrvolk für alle Völker und auch schon für die Jugend. Die Bedeutung der Familie, des Gehorsams, der Zucht, der Gottesfurcht für das Gedeihen des großen Ganzen, die Macht des Geistes, Glaubens, Gebets, die Wechselwirkung von Land und Volk, die Verbindung von Kunst und Leben, die mannigfaltigen Formen des socialen Lebens, der Segen der Eintracht, aber auch der Jammer der Entzweiung, die Herrlichkeit eines Volkes, das für seine höchsten Güter auch mit dem Leben einsteht, und die Schmach der Ausländerei, tiefstes Verderben und hoffender Glaubenstrost, — und über dem allen die heilig waltende Liebe und Gerechtigkeit des Herrn, — alles das ist hier vor den Augen aufgerollt in einer Objectivität, Durchsichtigkeit und Ueberschaulichkeit, wie sonst nirgends. Welche plastisch anschaulichen Persönlichkeiten! jede gewißermaßen die Verkörperung einer großen Idee! Das Walten Gottes in der Führung eines Volkes, sonst so tief verhüllt unter den dasselbe vermittelnden Handlungen der Menschen und Wirkungen der Naturkräfte, ist hier aufgedeckt und vor das Auge gelegt. Fürwahr, in der heiligen Schrift liegt ein Lehr- und Bildungsbuch für den geschichtlichen Sinn vor uns und unseren Kindern, wie kein zweites möglich ist. Aus ihm ist nicht bloß geschichtliches Verständnis zu gewinnen, sondern zugleich auch jene Gesinnung, welche alles geschichtlich berechtigte mit Liebe und Treue umfaßt und festhält.

Wird der geschichtliche Sinn an dem göttlich-realen Stoffe der heiligen Geschichte nicht ordnungs- und naturgemäß entwickelt und gebildet, dann darf es nicht wundern, wenn der im Kern des Geistes- und Gemüthslebens angerichtete Schade auch in Auffassung von Geschichte und Leben nachwirkt. Wo man an dem ehrwürdigsten Stoffe keine Pietät gelernt und geübt, da wird schwerlich jene Pietät zu erwarten sein, ohne die kein recht treues Festhalten am eigenen Land und Volke, seiner Sprache, Sitte, Eigenthümlichkeit und Ordnung sich bilden dürfte. Schon diese Versäumnis allein vermag uns eine ganze Reihe von Erscheinungen zu erklären, bei denen man immer fragen möchte: Giebt es denn für diese Leute keine Geschichte? Aus solchem Holze schnitzt man heutzutage Socialdemokraten. Wo dagegen der Sinn für das Geschichtliche, Thatsächliche in der Jugend an der realsten aller Geschichten, der biblischen gebildet ist, da ist für weiteren Unterricht in der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, wie für eine richtige Anschauung des Lebens überhaupt ein guter Grund gelegt. Für die Volksschule ist und bleibt freilich die Bibel das Ein und Alles zur Bildung geschichtlichen Verständnisses; hinsichtlich der Weltgeschichte muß der Grundsatz der Anlehnung (an die Bibel) und im übrigen der der weisen Beschränkung herrschen, s. d. Art. Geschichte. Letzterer Grundsatz führt auf Betonung der vaterländischen Geschichte, und wer wollte leugnen, daß die Pflege derselben auch

in der Volksschule sich in Preußen seit 1815 gemacht und 1870 belohnt hat? Die Lection von 1870 war so schlagend, daß man jetzt im evangelischen Deutschland kaum noch Weckung und Förderung des rechtmäßigen vaterländischen Selbstgefühls, des gesunden Egoismus, der Selbstachtung zu fordern braucht. Und doch heißt es immer noch nicht Eulen nach Athen tragen, wenn man von der Schule verlangt, sie solle das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller deutschen Provinzen stärken, wenn man mahnt, es solle die gegen den 18. October geübte schnöde Vergeßlichkeit nicht gegen den 2. September wiederholt werden, wenn man bittet: zeiget doch die Herrlichkeit der deutschen Sprache, strafet die häßliche Ausländerei in Rede und Sitte! Vergesset über der Wacht am Rhein nicht den Liederdreiklang: Körner, Arndt, Schenkendorf! Ehret und pfleget die „Wurzeln eurer Kraft," Gottesfurcht, Gehorsam, fromme Sitte!

Mit dem, was die Schule thun soll und kann, muß die häusliche Zucht und Gewöhnung Hand in Hand gehen. Man halte vor allem über dem vierten Gebot: Ehrfurcht vor Eltern und Alten! Man pflege den Sinn für des Hauses Ordnung und Sitte, für verwandtschaftliche Liebe, für Familienehre rc. (s. d. Art. Familie). — Man bekrittle nicht öffentliche Personen (Lehrer, Prediger, Beamte rc.) im Beisein der Kinder, weise vielmehr das schnabelschnelle Urtheil der Jugend über Personen und Einrichtungen in seine gebührenden Schranken. Man gebe ihr ihre Unreifheit gelegentlich zu empfinden und gewöhne sie, zu dem Großen und Tüchtigen der Vorzeit und der Gegenwart ehrerbietig hinaufzusehen. Man pflanze dem alles bestehende wespenartig annagenden kritischen Geist unserer Zeit gegenüber Vorurtheile für das Vorhandene und Alte, zunächst nur, weil es das ist und sich, wenn auch unter Mängeln, bewährt hat, und Mistrauen gegen das Neue, als das erst seine Probe zu bestehen habe.

Wird so und ähnlich der geschichtliche Sinn geweckt, genährt, gebildet und geübt, vor allem auf dem Grunde des göttlichen Wortes, durch Kirche, Haus, Schule, bürgerliches und vaterländisches Leben, so ist viel gethan (freilich noch weit nicht alles), um ein Geschlecht heranzuziehen, das sich liebend an alles bewährte Alte anschließe, ohne für wahren Fortschritt unzugänglich zu sein. Geschichtlicher Sinn, richtig entwickelt und geleitet, ist ein wesentliches Moment mit, um gute Bürger, sie mögen befehlen oder gehorchen, in ihrem Gott zufriedene Menschen, praktische Leute in geistlichen und weltlichen Dingen zu bilden.

Geschichtstabellen, s. Geschichte.

Geschlechter. Literatur: Burdach, Anthropologie. Stuttg. 1837. §. 423 bis 428; Heidenreich, die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend. 2te Aufl. Ansbach 1847. — Kant, Anthropologie (Hartenstein'sche Ausg. X, S. 339—348); W. v. Humboldt, Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (Gesammelte Werke IV, S. 272—301); Ders., Ueber die männliche und weibliche Form (Ebendas. I, S. 215—261. — Jean Paul, Levana §. 75—101; Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 95 ff. 116 f. 224 ff. 356 ff. 601 f. 638; Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 455—465; II, S. 478—488; K. v. Raumer, die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik, III, 2, S. 165—238); Palmer, Evangelische Pädagogik, 1ste Aufl. I, S. 303—306; II, 163—168; Baur, Erziehungslehre, S. 99 bis 103; 120—125; 296—303.

Dieser Artikel bezieht sich weder auf das natürliche geschlechtliche Verhältnis und dessen pädagogische Behandlung (vgl. d. Art. Entwicklungsperiode und Geschlechtliche Verirrungen u. s. w.), noch auf das Einzelne der besonderen Schuleinrichtungen, welche etwa durch den Geschlechtsunterschied nöthig werden (vgl. darüber die Art. Geschlechtertrennung, Mädchenschulen), sondern nur von dem allerdings auf der natürlichen Grundlage erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters hat er zu handeln und daraus die allgemeinen pädagogischen Folgerungen abzuleiten.

I. Der Grundunterschied ist der mit der Differenz der natürlichen geschlechtlichen Functionen zusammenhängende, zwischen der vorherrschend nach außen wirkenden Selbstthätigkeit des Mannes und der vorherrschend aufnehmenden und aneig-

nenden Empfänglichkeit des Weibes. Und zwar beruht nach Humboldts überaus feiner und treffender Ausführung (a. a. O. IV, S. 381 f.) die Verschiedenheit des Geschlechtscharakters auf dem Unterschiede einer vorherrschend selbstthätigen, oder vorherrschend empfänglichen Richtung. Der Mann beginnt selbstthätig mit der Einwirkung auf ein Object und es thut seiner überwiegenden Selbstthätigkeit keinen Eintrag, wenn er dann mit mehr oder weniger lebhafter Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnimmt; das Weib verhält sich zuerst empfänglich gegen eine Einwirkung, durch die es aber zur lebendigsten Rückwirkung angeregt werden kann. Durch sein selbstthätiges Wirken macht sich der Mann von der Naturbestimmtheit und von der Bedingtheit durch äußere Umstände in höherem Grade frei, es ist seine Bestimmung, in freier Thätigkeit seinen Wirkungskreis sich zu schaffen und die persönliche Selbständigkeit in vollem Maße zu repräsentiren. Das Weib dagegen, wie es in höherem Sinne, als der Mann, bestimmt ist, die Gattung zu erhalten, stellt auch in höherem Grade den Gattungscharakter dar, zwar in einer Mannigfaltigkeit natürlicher Individualitäten, aber nicht in der Mannigfaltigkeit verschiedenen, mit persönlicher Selbständigkeit ergriffenen Lebensberufs. Eben weil ihm die Richtung, selbstthätig aus sich herauszugehen, fehlt, bleibt bei dem Weibe seine Thätigkeit in höherem Grade an die natürlichen Grundlagen gebunden, vor allem an das natürlichste und primitivste gesellige Verhältnis, an die Ehe und an die Familie. Den Mittelpunct der Familie als Mutter zu bilden, bleibt doch des Weibes eigentliche Bestimmung, und daraus ergiebt sich für alle eine wesentliche Gleichheit des Berufes.

Verfolgen wir nun den angegebenen Grundunterschied kurz durch die verschiedenen Erscheinungsformen des individuellen Lebens, so offenbart sich in der Sphäre des Gefühls die Selbstthätigkeit des Mannes darin, daß er vorzugsweise durch das die einzelnen Erscheinungen zusammenfassende Gesammtbild bewegt wird, daß er am meisten empfänglich ist für erhabene Eindrücke, und daß durch die Eindrücke, welche er aufnimmt, seine Phantasie zu freier Thätigkeit angeregt wird; dagegen zeichnet die Empfänglichkeit des Weibes der feine Sinn für das Einzelne aus, es wird durch das Anmuthige in höherem Grade angesprochen, und ergreift, wovon es unmittelbar berührt wird, mit der größeren Lebendigkeit und Innigkeit seines Gefühls. Im Denken schreitet der männliche Geist von der concreten Einzelheit rasch zum allgemeinen Gesetz fort, das aus diesem das Einzelne folgernde Verfahren ist das ihm angemessene, und eben darum ist die eigentliche Erfindung sein fast ausschließliches Vorrecht; das Weib dagegen haftet mehr an der einzelnen Vorstellung, und über die Reflexion treibt das Bedürfnis des weiblichen Geistes nicht hinaus, aber sein natürliches Unterscheidungsvermögen für das Richtige leitet sicherer, als das noch nicht zur Reife gediehene Raisonnement des Mannes, „man kann sagen: der Mann muß sich erst vernünftig machen, aber das Weib ist schon von Natur vernünftig" (Fichte). Im Gebiete des Wollens und Handelns verfolgt der Mann ferneliegende Zwecke, läßt sich von allgemeinen Grundsätzen leiten, wogegen das Weib, von ihrem natürlichen Gefühl für das Rechte geleitet, sich an die nächstliegenden Aufgaben hält und darauf bedacht ist, daß das Gute auch angemessen und schön geschehe, und so sucht das Weib, während die Thätigkeit des Mannes neuschaffend über die herrschende Sitte hinausgeht, vielmehr die Herrschaft der Sitte zu erhalten („Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte." Göthe im Tasso). In Bezug auf das leibliche Leben kommt dem Manne die Kraft zu, und es steht ihm an, bestimmte Organe zeitweise einseitig anzustrengen und dann in längerer Ruhe und Erholung ihre Kräfte sich wieder sammeln zu lassen; dagegen fordert die Anmuth, welche das Vorrecht des schönen Geschlechtes ist, daß die verschiedenen Functionen in einer gewissen stetigen Gleichmäßigkeit harmonisch wirksam sind, wodurch das Weib zu ruhiger Ausdauer in höherem Grade fähig wird. Das beiderseitige Verhältnis zum Besitze ist im wesentlichen durch das Wort Kant's (a. a. O. S. 345) charakterisirt: „des Mannes Wirthschaft ist Erwerben, die des Weibes Sparen." Und was endlich die Form der Nationalität anlangt, so ist es die Aufgabe des Mannes, die nationale Eigenthümlichkeit zu behaupten und die großen nationalen Zwecke zu verfolgen; aber in dem Weibe stellt sich die nationale Eigenthümlichkeit unmittelbar und im ganzen noch deutlicher dar, als in dem Manne, weil es eben auch von der natürlichen Grund=

lage der Volksthümlichkeit sich weniger losmachen kann. Auf die bürgerliche und religiöse Gemeinschaft als solche wirkt nur die Selbstthätigkeit des Mannes unmittelbar ein, aber auch in dieser Beziehung ist die Einwirkung der Frauen sehr bedeutsam. Denn das Weib übt auf die Familie den intensivsten Einfluß, und da in dieser auch die bürgerliche und die religiöse Gemeinschaft wurzeln, so kann es nicht fehlen, daß die weibliche Einwirkung von dort aus auch auf diese Gemeinschaften sich verbreitet.

Wir dürfen nach diesem allen zusammenfassend sagen: der Mann entspricht seiner Bestimmung vorzugsweise durch das, was er thut, das Weib durch das, was es in seinem gesammten Wesen ist. „Man liebt," sagt Göthe, „an dem Mädchen, was es ist, und an dem Jüngling, was er ankündigt."

II. Mann und Weib sollen, soweit es ohne Beeinträchtigung des eigenen Geschlechtscharakters geschehen kann, ihre Eigenthümlichkeit wechselseitig sich mittheilen, und in ihrer Verbindung erst stellt der volle Begriff des Menschlichen sich dar. In der vollkommensten Weise wird diese Verbindung in der Ehe vermittelt; aber auch in dem weiteren gesellschaftlichen Leben darf sie nicht fehlen, und die Erziehung hat auf die rechte wechselseitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen Elementes vorbereitend hinzuwirken. Zunächst wäre es nicht gut, wenn bei der erziehenden Thätigkeit überhaupt nur männlicher, oder nur weiblicher Einfluß sich geltend machte, oder wenn insbesondere Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erzogen würden. Wir fordern also in Bezug auf die erziehende Thätigkeit ein Zusammenwirken des männlichen und des weiblichen Einflusses. Der Knabe, von Natur darauf angelegt, bestimmten äußeren Zielen rücksichtslos nachzustreben, soll durch die weibliche Einwirkung an Innigkeit des Gemüthes gewinnen. Auch in dieser Beziehung ist die rechte Familienerziehung vorbildlich; insbesondere kann nur innerhalb der Familie, durch den weiblichen Einfluß in ihr, auch in dem künftigen Manne der Familiensinn begründet werden. Aber auch wenn der Knabe und Jüngling der Familie äußerlich entzogen wird, darf ihm die ermäßigende und formende weibliche Einwirkung nicht fehlen, so wenig, als der gereifte Mann dieses bildenden Einflusses entbehren kann. Andererseits wirken die Lehrer in der Schule zur Erweiterung des Gesichtskreises ihrer weiblichen Zöglinge. Denn daß der eigentliche pädagogische Beruf eine Sache des Mannes ist, kann doch wohl als unzweifelhaft gelten, da nur die männliche Selbstthätigkeit diejenigen Eigenschaften einschließt, welche jener Beruf vor allen erfordert: die umfassende Uebersicht, das organisatorische Talent, die Richtung auf das Objective und die damit zusammenhängende Fähigkeit, auf den Standpunct des Zöglings sich zu versetzen. Auf die Frage, inwieweit Erzieherinnen von Fach nothwendig oder berechtigt sind, gilt die Antwort: sie sind es um so mehr, je mehr der pädagogische Beruf mit dem mütterlichen zusammenfällt, also ganz besonders für Kinder und demnächst für Mädchen. Und doch ist auch für diese Fälle zu wünschen, daß nicht bloß die obere Leitung der Schule, sondern auch der Unterricht, sobald er einen mehr systematischen Charakter annehmen muß, Männern überlassen bleibt.

III. Es ist noch übrig, die Art und Weise darzulegen, wie die Erziehung die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes wahren muß.

Was zunächst die Erziehung im engeren Sinne angeht, so fordert die lebhafte und vordringliche Selbstthätigkeit der männlichen Jugend eine stetigere und strengere Disciplin. Bei den Mädchen muß, wie Beneke treffend bemerkt, auch in den Schulen die Disciplin mehr der freieren und milderen Ordnung der Familie sich nähern. Strenge Strafen würden das weibliche Selbstgefühl verletzen und unterdrücken; dagegen wird die Erinnerung daran, wie lautes und wildes Wesen u. dgl. etwas unweibliches ist, in dem Munde des Erziehers um so wirksamer sein, da der Schülerin das Gefühl sagt, daß sie nur durch Bewahrung des Charakters der Weiblichkeit die Liebe und Achtung des Mannes sich erwerben kann. Freilich muß, um eine solche Wirkung hervorzubringen, der Erzieher eben ein Mann sein. Einem solchen kommt von Seiten der weiblichen Zöglinge nicht selten eine wahrhaft begeisterte Innigkeit persönlicher Zuneigung entgegen, wie der von Natur nach Unabhängigkeit strebende Knabe ihrer gar nicht fähig ist, auf der anderen Seite wird aber auch die

auf schwachen Füßen stehende Auctorität des energielosen Lehrers durch den feinen Blick für Schwächen, welcher dem weiblichen Geschlechte eigen ist, und durch dessen kleine Listen noch sicherer und vollständiger zu Fall gebracht, als durch die offene Derbheit der Knaben. Dem Manne kann die Berührung mit dem feindlichen Leben nicht erspart werden, aber er besitzt in seiner vorherrschenden Selbstthätigkeit auch die Kraft, den Kampf zu bestehen, und die Erziehung hat die Aufgabe, diese Kraft zu stärken und ihr die rechte Richtung zu geben. Dem Weibe fehlt infolge seiner vorherrschenden Empfänglichkeit diese Widerstandskraft, und der Satz: „Jugend muß gewagt werden" ist für Mädchen nicht gesagt; vielmehr müßen sie vor störenden Einflüssen bewahrt werden, bis ihr Wesen zu der inneren Selbständigkeit gelangt ist, welche das Ungehörige von selbst meidet oder von sich abweist.*) Mit einem Worte: Bei der Erziehung der männlichen Jugend muß, nach Schleiermachers Ausdruck, die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime leiten. Darum darf denn die stetige und strenge Disciplin, welche durch das Naturell des Knaben erfordert wird, doch auch keine pedantische, kleinliche und mäkelnde werden, welche seine Thätigkeit in Nebendingen sich verzehren und ihn zur rechten Selbständigkeit nie kommen läßt, oder ihn zu trotzigem Widerstande reizt. Von dem Weib dagegen, eben weil es nicht auf die Erreichung bestimmter äußerer Zwecke hingewiesen ist, fordern wir, daß es um so sorgfältiger auf sich selbst und auf seine nächste Umgebung achte: Ordnung und Reinheit im Aeußeren wird nicht nur ihm selbst ein Schirm, sondern indem das Weib dadurch als Gehülfin des Mannes diesem die Sorge für das Kleine und Alltägliche abnimmt und ihm eine freundliche behagliche Umgebung schafft, befreit und erhöht sie das Wirken des Mannes für die Aufgaben seines besondern Berufes.

Rücksichtlich des Unterrichtes ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß der auf harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Functionen angelegte weibliche Organismus langandauernde einseitige Kopfarbeit und anhaltendes Sitzen nicht verträgt, wie es wohl dem Knaben zugemuthet werden kann. Für die verschiedene Art des Unterrichtes, wie sie durch die Verschiedenheit des Geschlechtes bedingt ist, folgt alles wesentliche aus dem Grundsatze, daß dem männlichen Geiste das construirende, dem weiblichen das reflectirende Verfahren am angemessensten ist. Unterrichtszweige, in welchen die constructive Methode eigentlich herrscht, die philosophischen und höheren mathematischen Fächer, sind überhaupt nicht für das weibliche Geschlecht; dagegen ist das auf die concreten Anforderungen des wirklichen Lebens bezogene Kopfrechnen recht eigentlich ein weibliches Geschäft. Während der Knabe auf den pragmatischen Zusammenhang hinzuweisen ist, wird dem Mädchen die Geschichte zu einer Reihe von Biographieen und „Lebensbildern." Der naturgeschichtliche Unterricht leitet den Knaben bald zum System hin, während das Mädchen von der concreten Erscheinung nicht bloß ausgeht, sondern auch fortwährend mehr an ihr haftet. Beim Religionsunterrichte dürfen dem Jünglinge die wichtigsten Einwendungen gegen Religion, Christenthum und Kirche nicht verschwiegen werden, vielmehr wird gerade dadurch, daß diese Angriffe von vornherein in ihrer Haltlosigkeit dargestellt werden, der Gefahr am besten vorbeugt. Bei dem Mädchen dagegen ist darüber zu wachen, daß sein Gemüth niemals aufhöre, in dem mütterlichen Boden der Religion möglichst ungestört zu wurzeln, das religiöse Bewußtsein muß zur gleichmäßigen Grundstimmung seines gesammten Seelenlebens werden; dann werden auch die Mütter erzogen werden, welche im Stande sind, den Söhnen in den ersten Jahren des Lebens schon jenen unvertilgbaren Eindruck frommer Mutterliebe in die

---

*) J. Paul, a. a. O. §. 91: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes . . . . Sie sollten nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen . . . . Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf= und abgehen, und sagen: ich ändere mich; und es — halten . . . . Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann."

Seele zu legen, welcher zugleich die sicherste Bürgschaft dafür giebt, daß auch der verlorene Sohn den Weg zur Heimat wieder zurückfinden werde.

Geschlechtertrennung. Die Frage, ob die Geschlechter verschiedenen Unterricht erhalten, also verschiedene Lehranstalten für sie vorhanden sein sollen, ist nach zwei Hauptrücksichten zu beantworten: nämlich 1) ob sowohl die Fähigkeit als die künftige Bestimmung der Mädchen wirklich eine so ganz andere ist als die der Knaben, daß das Zusammennehmen beider aus diesem Grunde unthunlich erscheint? und 2) ob in sittlicher Hinsicht Nachtheil von dem Beisammensein beider zu befürchten ist? In ersterer Hinsicht müßen wir, was die Intelligenz anbelangt, den Gegensatz der Geschlechter durchaus bestreiten. Was bis zum 14. Jahre für Mädchen zu abstract ist, ist es der Hauptsache nach auch für Knaben; das Interesse für die Lehrfächer ist durchschnittlich bei beiden Geschlechtern dasselbe, d. h. individuell größer oder kleiner. Was aber den künftigen Lebensberuf anbelangt, so ist er beim Landvolk in vieler Hinsicht derselbe; auch ist (von Riehl) längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind. Also ist zu sagen: bei der Landjugend ist gegen das Zusammennehmen der Geschlechter nichts zu erinnern; auf der Stufe des Bürgerthums und der höheren Gesellschaft dagegen ist die Trennung der Geschlechter durch den Unterschied der ganzen Lebensbestimmung nothwendig gemacht und kann nur in einzelnen Lehrstunden aufgehoben werden, wie z. B. im Religionsunterricht und in den Gesangstunden.

Allein die Frage ist weiter, ob das Zusammensein in Einem Local, das tägliche Sichsehen nicht einen Reiz auf das Geschlechtsleben ausübe, der gefährlich wäre, und eine Gelegenheit zu Neckereien, ja zu Sünden gebe, die nicht mehr gutzumachen wären? Die einen unter den Pädagogen befürchten das in der That; so Schwarz, Lehrb. der Erz. III, S. 159. Dagegen ist die Mehrzahl derselben keineswegs für absolute Trennung, wenigstens nicht in der Volksschule und während der ersten Schuljahre. Auch Beneke und Palmer lassen hier eine Vereinigung zu. Mit Entschiedenheit haben für eine solche gesprochen Spieß, Allg. Schulz. 1836, Nr. 122—129 (wobei die Urtheile sehr vieler Pädagogen angeführt sind); Baur, Erz.-Lehre 296—303.

Als Vortheile, die das Zusammennehmen der Geschlechter auch in sittlicher Beziehung gewährt, erkennen die Pädagogen Folgendes an: Die Knaben werden durch den Verkehr mit den Mädchen sanfter, bescheidener, anständiger; sie gewinnen an Ehr- und Ordnungsliebe. Dagegen werden die Mädchen leichter vor falscher Sentimentalität bewahrt, sie verlieren die allzu große Schüchternheit und lernen sich freier bewegen. Der rechte, edle Ton, die rechte sittliche Haltung findet sich meistens da, wo beide Geschlechter in größerer Anzahl bei einander sind. Ueber die sexuellen Verirrungen bemerkt Harnisch, Handbuch S. 338: „Ich bin nach meiner Erfahrung der Meinung, daß gerade durch das Zusammensein von Knaben und Mädchen ein Grund zur Sittlichkeit gelegt wird, daß die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnsucht der Mädchen durch die Wirklichkeit sich mäßigt, daß die Schamhaftigkeit sich weit eher bei gehöriger Schulaufsicht erhalten wird, als wenn beide Theile getrennt sind. Die Knaben, welche am wenigsten mit Mädchen zusammenkommen, und die Mädchen, welche am wenigsten Knaben sehen, sind der Verführung am ersten ausgesetzt." Aehnliche Erfahrungen werden aus N. Amerika berichtet.

Wenn also die bezeichneten sittlichen Nachtheile nicht zu befürchten sind, so kann das oben erwähnte didaktische Motiv um so eher Platz greifen, so daß man Denzel Recht geben muß, wenn er sagt: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlechte darf in der Volksschule nie auf Kosten der Classeneintheilung nach Entwicklungsstufen stattfinden." Einl. in die Erz. u. s. w. II, 260. Also in solchen Schulen, wo nur zwei oder drei Lehrer vorhanden sind, da scheiden man um so mehr nach Kenntnissen, weil hier meistens die einfachen ländlichen Verhältnisse obwalten. Sind 4 oder mehr Lehrer vorhanden, oder verlangt es der sittliche, bezw. unsittliche Zustand, so mag man vom 8—10. Jahre, je nach den Verhältnissen auch vom Beginne der Schule an die Geschlechter trennen, dann aber auch vollständig.

Wo die Geschlechter vereinigt sind, da ist natürlich eine sorgfältige Aufsicht und Ueberwachung dringendes Bedürfnis. Alle sexuellen Beziehungen im naturge-

schichtlichen Unterricht, die Verirrungen der Unzucht in der Geschichte, das sechste Gebot müßen mit besonderer pädagogischer Weisheit behandelt werden. Daß die Subsellien gesondert und zweckmäßig gestellt werden müßen, versteht sich von selbst.

Geschlechtliche Verirrungen. In dem Lebensalter, welches den Erzieher beschäftigt, beobachtet man dreierlei Arten von geschlechtlichen Verirrungen. Es kann geschehen, daß Knaben und Mädchen noch vor den Entwicklungsjahren, ebenso, daß sie während derselben den Geschlechtsact ausüben. Sodann gehört hieher der leider nicht eben seltene Misbrauch von Unmündigen beiderlei Geschlechts zur natürlichen oder unnatürlichen Wollustbefriedigung von Erwachsenen. Drittens befassen die geschlechtlichen Verirrungen jenen Misbrauch des eigenen Körpers zu unnatürlicher Wollust, welchen man mit Benennungen wie Onanie (im uneigentlichen Sinne gegenüber der ursprünglichen Bedeutung dieses aus 1. Mos. 38, 9 abgeleiteten Ausdrucks), Selbstbefleckung, Selbstschwächung, Masturbatio zu belegen pflegt. Dieses letzere Uebel als Leiden der Kindheit und Jugend ist der Gegenstand der folgenden Auseinandersetzung.

Geistliche, namentlich katholischen Bekenntnisses, Erzieher und Aerzte stimmen in der Ansicht überein, daß die heimliche Unzucht der bezeichneten Art seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts eine die allgemeine Vorstellung weit übertreffende Verbreitung besitzt; jedoch bleibt fraglich, ob das Uebel in der That in dem Grade, wie man annimmt, eine Krankheit der neueren Zeit bilde oder ob nicht vielmehr die Aufmerksamkeit seit dem Erscheinen der Schrift von S. A. Tissot „Von der Onanie; eine Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren; latein. 1758; übers. und mit Anmerk. von F. C. Kerstens; Leipz. 1769, 1792, 1798" und durch die seither überreich veröffentlichte Literatur auf die Geschlechtsverirrungen hingelenkt wurde. Eine Zunahme des Uebels nach Grad und Ausbreitung vermögen wir allerdings keinenfalls zu bestreiten.

Die Onanie ist zu betrachten hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Folgen, ihrer Erkenntnis, ihrer Verhütung und Heilung.

1) Ursachen. Zunächst wird zu unterscheiden sein zwischen der spontanen Entstehung und jener durch Beispiel und Verführung. Unbestreitbar verfällt manches unverdorbene Kind dem Uebel durch das schlechte Beispiel von Schul- oder Spielgenossen oder durch directe Verführung erwachsener Personen, namentlich unsittlicher Dienstboten, und erfahrungsgemäß bieten die heimlichen Gemächer und das Zusammenschlafen in Pensionaten und Erziehungsanstalten die häufigste Gelegenheit, während in der Familie neben der Scheu vor den Geschwistern auch die individuellere Beobachtung in Anschlag kommt. Die ärztliche Praxis lehrt jedoch die spontane Entstehung als die vorherrschende zu betrachten.

Einmal gewöhnt sich das Kind, mit den Geschlechtstheilen zu spielen, und wenn hiebei eine Wollustempfindung hervorgerufen wurde, ebenso wenn eine solche durch eine zufällige Reizung dieser Theile zustandekam, sucht es den gleichen Sinnenkitzel wieder hervorzubringen; auf diesem Wege wird das Uebel zur Gewohnheit in einem Lebensalter, welches fast jede Einsicht in das Verderbliche, Unsittliche und Sündliche dieser Manipulationen ausschließt; wächst später die Ahnung des Schuldhaften dieser Gewohnheit, so ist doch das Verständnis der nachtheiligen Folgen zu unklar und das sittliche Gefühl zu schwach, um dem zur Gewohnheit gewordenen Triebe immer widerstehen zu können.

Andererseits kommen aber besondere Veranlassungen vor, welche eine Blutüberfüllung und Erregung jener Theile bis zur specifischen Wollust herbeiführen. Unter den krankhaften Zuständen, welche hieher gehören, seien kurz genannt: Entzündungen der Schamtheile, juckende Ausschläge in der Umgegend, Mastdarmwürmer und Blasenleiden; hieher gehört auch die Erfahrung, daß Kinder, welche an nächtlichem Bettpissen leiden, leicht der Onanie verfallen, und der mächtige Antrieb zur Lustbefriedigung nach erhaltenen Schlägen auf den Hintern. Selbst eine augenblickliche Angst kann die Wirkung einer unwillkürlichen mit Samenergießung und Wollustgefühl verbundenen Reizung haben. Sodann ist ausdrücklich zu bemerken, daß die directe Reizung der Genitalien von gewissenlosen Wärterinnen ausgeübt wird, um unruhige Kinder zu geschweigen.

Unter den zufälligen Umständen, welche die gefährliche örtliche Erregung der Genitalien zuwege bringen können, möchten folgende Beachtung verdienen. Der von den Aerzten Erection genannte Zustand der Schamtheile entsteht auf leiblichem Wege am häufigsten, wenn Erregung des Blutes durch Speisen oder Getränke und Bettwärme mit Anfüllung der Blase und des Mastdarms im wachen Zustande, ferner wenn örtliche Wärme mit mechanischer Reizung — Fahren im gepolsterten Wagen, Gehen in engen Beinkleidern, Schaukeln auf den Knieen, Zusammenpressen der über einander geschlagenen Beine, Reiten auf Spielgegenständen u. s. w. — zusammenwirken.

Die zweite Quelle des Uebels ist ein für den Nichtarzt in seiner specifischen Bedeutung leider schwer aufzufassender Zustand von gleichzeitiger Schwächlichkeit des ganzen Menschen nach leiblicher wie geistiger Beziehung, und zwar ein Zustand, der als das überaus häufige Ergebnis einer falsch geleiteten Erziehung sich kundgiebt. Die zu frühe oder den Kräften des Einzelnen nicht angemessene Anstrengung der psychischen Functionen bei gleichzeitiger Vernachläßigung der Ausbildung des Körpers bedingt auf rein leiblichem Gebiet eine Ueberreizung des Nervensystems; da an der Entkräftung des Organismus die psychische Sphäre theilnimmt, so wird bei der Wechselwirkung von Gehirn-, beziehungsweise psychischer Thätigkeit und dem Geiste ein krankhafter Zustand, jener auch in diesem pathologische Erscheinungen nach sich ziehen, und diese werden um so mehr die Geschlechtsverhältnisse berühren, jemehr die vorzeitige oder übermäßige Entwicklung der Geschlechtlichkeit und das Vorwiegen geschlechtlicher Vorstellungen, mit anderen Worten die Gedankenunzucht, die psychische Onanie, hinzutritt.

Die Ursachen einer abnormen Entwicklung der Geschlechtlichkeit wurden in dem Artikel „Entwicklungsperiode" dargelegt; jedoch die Rücksicht auf das Knaben- und Mädchenalter erfordert, daß einzelne der für diese Altersstufe besonders wichtigen psychischen Ursachen der Geschlechtsverirrung noch besonders behandelt werden. Ihre gemeinsame unmittelbare Folge besteht in dem Hinlenken der Aufmerksamkeit auf den Unterschied der Geschlechter und auf die Geheimnisse der sexuellen Functionen. Hierher gehört es, wenn man Kinder sich entblößen läßt, über ihre Nacktheit schäckert, ebenso wenn heranwachsende Knaben und Mädchen beim An- und Auskleiden, beim gemeinschaftlichen Baden und Schlafen, beim Besuche der geheimen Orte u. dgl. sich schamlos betragen dürfen; ferner das Anhören zweideutiger Reden oder unverhohlener Gespräche über die Geschlechtsverhältnisse, das Anschauen gewißer sinnlicher Liebkosungen oder schlüpfriger Bilder und das Lesen verführerischer oder allzu unverhüllter sexueller Darstellungen.

2) Folgen. Der größte Irrthum ist die Annahme eines allgemeinen Krankheitsbildes; am wenigsten darf man auf einzelne Erscheinungen, als wären sie sichere Merkmale, Gewicht legen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Folgeerscheinungen müßen wir daher den Satz aufstellen, aus diesen allein lasse sich auf das Vorhandensein des Uebels nur dann mit Wahrscheinlichkeit oder Sicherheit schließen, wenn eine aus keiner anderen Ursache zu erklärende krankhafte Veränderung eines Individuums nach seiner physischen und psychischen Seite sich entwickelt.

Die Folgen gestalten sich nach der Art und noch mehr nach ihrem Grade verschieden, je nachdem es sich bloß um unbewußte oder mit unvollständiger Einsicht und geringer Betheiligung der Phantasie gebliebene Masturbation, oder aber um die unnatürliche Befriedigung des von psychischer Seite angeregten Geschlechtstriebes mit den im heranreifenden Alter unausbleiblichen Seelenkämpfen handelt. Sodann ist zwar z. B. Hufeland viel zu weit gegangen, wenn er den Säfteverlust bei Einer Entleerung mit dem bei einer Aderläße vergleicht; ganz gleichgültig ist es jedoch keineswegs, ob Samenentleerungen die Geschlechtsreizung begleiten oder nicht, und es ist die Gefahr am größten, wenn bei vorzeitiger Pubertät viel Zeugungsflüssigkeit entleert wird.

Die folgende Skizze der Wirkungen ist daher durchaus nicht als ein Krankheitsbild zu betrachten, sondern deutet uns an, in welchen Gebieten des Organismus die Nachtheile im allgemeinen sich offenbaren können, und eben deshalb ist das Detailliren unterlassen.

Der örtliche Misbrauch der Genitalien bedingt den Aerzten bekannte Form-

veränderungen, nach Umständen entzündliche Zustände, als schwerste, stets der ärztlichen Behandlung bedürftige Folge die Spermatorrhöe. Reizzustände der benachbarten Blase sind häufige Begleiter. Die Betheiligung des Rückenmarks äußert sich bei habitueller Onanie stets durch Asthenie unter den folgenden Zeichen: unwillkürliche Bewegungen bei plötzlichen Sinneseindrücken, rasches Erlahmen der willkürlichen Muskelthätigkeit, verminderte Energie der Ortsbewegung, Zittern der Hände und Schwanken bei längerem Stehen ohne seitlichen Stützpunct; schwerere Folgen, namentlich Impotenz und Rückenmarksschwindsucht, sind selten. Die Ueberreizung des verlängerten Markes führt bei gegebener Disposition zu Krampfkrankheiten, namentlich zur fallenden Sucht (Epilepsie), glücklicherweise selten. Charakteristisch ist die Aenderung der Gehirn- und psychischen Functionen. Am allgemeinsten beobachtet man bei Knaben eine ungünstige Aenderung ihres Wesens: große Reizbarkeit oder Apathie, Nachlaß des Lerneifers, Schwäche des Gedächtnisses, oft krankhafte Willensschwäche, dabei ein scheues, zurückgezogenes, schleichendes Wesen. Ist die Infection der Phantasie vorherrschend geworden, so verräth sie sich durch die Erregung bei allem, was in irgend einer Beziehung zu geschlechtlichen Dingen steht, das Zurückziehen von den lärmenden und Kraftaufwand erfordernden Spielen und Uebungen und das Aufsuchen der Einsamkeit.

Die secundären psychischen Folgen sind größtentheils davon abhängig, daß das Gesundheitsschädliche des Uebels zum Verständnis kommt und Reue, Schamgefühl, nicht selten Verzweiflung an sich selbst, zumal nach Rückfällen, das Bewußtsein beherrscht; in diesem Zustande liegt die größte Wahrscheinlichkeit der Heilung, aber auch die Gefahr eines Uebergangs zur Hysterie, Hypochondrie und eigentlichen Seelenstörung. Die Uebertreibungen in wohlgemeinten Schriften über Onanie, noch mehr aber die schändliche Speculation einer jetzt ihr Unwesen treibenden populären Literatur, welche, um Käufer oder Kunden zu werben, die Behafteten geflissentlich in größte Sorge und Angst setzt, bewirken sehr häufig eine dauernde krankhafte Richtung auf die Beobachtung der Körperzustände oder bei gefühlvollen Naturen Schwermuth. Auch allzu strenge Einwirkungen der Beichtväter, man denke namentlich an die Jesuitenmissionen, können notorisch diesen Ausgang herbeiführen.

Die Folgen in anderen Gebieten des Organismus äußern sich schon in den Knaben- und Mädchenjahren und müßen als minder charakteristisch behutsam beurtheilt werden. Consensuell leidet besonders der Magen, daher Störungen der Verdauung und Stirnkopfschmerz häufig; Herzklopfen nach geringen physischen und psychischen Bewegungen und Blutstockungen in einzelnen Venen, namentlich unter den Augen, sind vielgenannte Merkmale; wichtiger jedoch ist die schlechte Ernährung, namentlich geringe Entwicklung der Muskeln zusammen mit lebloser, schlicher Haut und häufigen Pustelausschlägen; diese sind übrigens etwas alltägliches in den Pubertätsjahren und die Magerkeit für sich ist ein häufiges Attribut des raschen Wachsthums.

3) Erkenntnis. Sie kann sich stützen auf Denunciation, auf Ertappen während der That und auf sonstige Ueberführung, endlich auf directes oder indirectes Eingeständnis. Ist der Verdacht erwacht, so werden Eltern und Erzieher, ehe sie weiter gehen, durch nähere Beobachtung den Sachverhalt tiefer zu ergründen suchen. Man beachte besonders, ob nicht in vermeintlich unbewachten Augenblicken die Hände zu den Genitalien geführt, unanständige Stellungen oder Bewegungen vorgenommen werden, ob nicht beim Ueberraschen nach dem Zubettegehen oder nach einem langen Aufenthalte auf dem heimlichen Gemache u. dgl. eine auffallende Erregung und Verlegenheit zu bemerken ist. Flecken in der Leib- und Bettwäsche von Mädchen sind nicht charakteristisch, bei häufigerem Vorkommen beziehen sie sich aber auf einen Schleimfluß u. dgl., also etwas krankhaftes oder auf Masturbation. Eigenthümlich sind die Samenflecken in den Nachtkleidern und der Bettwäsche; erscheinen sie selten, so können sie auf den normalen nächtlichen Pollutionen beruhen; häufige Flecken, ebenso die Spuren von Tagespollutionen betrachte man stets als abnorm.

Wie soll nun verfahren werden, wenn man durch eine Unterredung mit dem Befleckten für sich selbst die volle Ueberzeugung gewinnen und sodann die heilenden Maßregeln einleiten will? Bekanntlich erfolgt ein offenes Geständnis zumal bei Knaben selten und um so weniger, je mehr die Furcht vor Strafe und die Aussicht des erfolgreichen Abläugnens vorherrscht. Man wird daher in einer ernsten, aber liebevoll be-

kümmerten Weise den Verdächtigen auf die unläugbaren Thatsachen aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtssünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich Befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, in seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Misbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der Unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten Schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach einzelnen unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.

4) Heilung. Sie gelingt, wenn das Uebel zum Laster geworden ist, in den Knaben- und Mädchenjahren schwer, leichter in der Jugend; in diesem Zeitraume geht es aber häufig über in natürliche geschlechtliche Ausschweifungen, zumal bei Jünglingen, oder wenn auch der mechanische Misbrauch unterlassen bleibt, besteht doch die Ausschweifung der Phantasie noch fort. Ob die Folgen heilbar sein werden, hängt ganz von ihrer Beschaffenheit ab; im allgemeinen lehrt die Erfahrung, daß eine gewiße Schwächlichkeit bis in das gereifte Mannesalter und selbst lebenslänglich fortbesteht; war Hypochondrie oder Hysterie oder Epilepsie oder Seelenstörung zustandegekommen, so ist eine dauernde und vollständige Herstellung der Gesundheit nicht mehr zu erwarten. Bei dieser Sachlage und bei der ebenso wesentlichen Rücksicht auf die Verderbnis des Charakters besteht die erste und wesentlichste Aufgabe des Erziehers und Arztes in der Verhütung.

Es handelt sich vor allem einmal darum, daß das Kind sich nicht an die bezüglichen Manipulationen gewöhne. Deshalb sind die unter den Ursachen erwähnten Krankheitsreize u. s. w. zu verhüten und zu unterdrücken und ist keinerlei Spielerei mit den Geschlechtstheilen zu dulden; das einzige Gegenmittel bei kleinen Kindern sind unnachsichtliche Schläge auf die Hand. Sobald das Kind die nöthige Fassungskraft besitzt, bezeichne man ihm jederlei Betastung der Schamtheile als eine Handlung, deren sich jedes gute Kind zu schämen habe. Sodann aber besteht die Prophylaxe der Onanie in nichts andrem als einer guten, die sinnliche wie die vernünftige Natur des Menschen gleich würdigenden Erziehung; ohne diese bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlassungen Stümperei.

Speciell ist auf einen häufigen Fehler in der Art der Verhütungsmaßregeln aufmerksam zu machen. Manche Eltern warnen häufig und in einem besonders feierlichen Tone, auch ohne Angabe von Gründen, vor dem Verstecken der Hände, vor dem Uebereinanderschlagen der Beine u. dgl.; die Kinder können so gerade zu den verbotenen Manipulationen angereizt werden. Diese zur Schau getragene Absichtlichkeit schadet aber auch dann, wenn das stetige Mistrauen unberechtigt ist.

Von großem Belange ist weiter die Frage nach den directen Vorbauungsmitteln. Einmal handelt es sich um die Ausschließung überwiesener oder dringend verdächtiger Onanisten aus der öffentlichen Schule oder der Erziehungsanstalt, um die übrigen Schüler und Zöglinge vor der Ansteckung zu sichern. Bei den öffentlichen Schulen kommt hier in Betracht, daß der Ausgestoßene dennoch wieder in einer andern Anstalt wird aufgenommen werden, daß weiter durch eine empfindliche Züchtigung jedem weiteren Versuche einer Mittheilung des Uebels wird vorgebaut werden können, daß endlich die in der Ausschließung aus der öffentlichen Schule liegende Beschimpfung auf den Charakter des Betroffenen den schlimmsten Einfluß haben kann.

Sodann besteht die Streitfrage, ob einem Einzelnen, der verdächtig ist, und ob einer ganzen Schulclasse, welche in der Regel eine Anzahl Befallener in sich schließen wird, eine besondere Belehrung und Warnung vor den geheimen Sünden zu ertheilen sei, ob nun diese Maßregel vom Erzieher, von einem der Eltern unmittelbar oder mittelst eines passenden gedruckten Rathes ausgeführt wird. Das Mittel ist jedenfalls ein zweischneidiges; anzunehmen ist jedoch, falls man fürchtet, durch Belehrung müßte die kindliche Harmlosigkeit verletzt werden, daß die große Mehrzahl der Kinder in den Volksschulen frühe über die Geschlechtsverhältnisse halbwegs aufgeklärt wird.

Der Inhalt der Belehrungen fällt mit der Materie der moralischen Heilmittel des Uebels zusammen.

Die großen Schwierigkeiten der Heilung wurden zum Theil angedeutet; hier sei der Satz an die Spitze gestellt: ohne gründliche Bekehrung keine radicale Heilung! Da der ernste Wille zur Besserung die erste Heilbedingung, Willensschwäche aber geradezu ein Symptom des Onanisten bildet, so bleibt nur der Joh. 8, 36 gewiesene Weg. Hiemit ist einerseits gesagt, daß einzelne Mittel höchst unzuverläßig sind, andererseits aber ein Zusammenwirken der diätetischen und nach Umständen der medicinischen Agentien mit den religiös-moralischen durchaus nicht abgelehnt.

Die medicinischen Mittel sind angezeigt, wenn ein körperlicher Krankheitszustand, ebenso wenn eine Seelenstörung das Uebel unterhält oder umgekehrt durch dasselbe bedingt wird; ebenso wenn die Erregung des Geschlechtstriebes eine krankhafte im engeren Sinne geworden ist.

Der geringe Werth der mechanischen, der Zwangsmittel, ist anerkannt, doch kann ihr Gebrauch in besonderen Fällen zweckmäßig sein. Gürtel mit Schenkelriemen, an denen man eine Art Gitterwerk von Silber oder Platin befestigt, sind zumal bei Mädchen unsicher. Das bloße Befestigen der Hände an den Bettstücken oder ihre Verwahrung mit einem Fausthandschuh ist für sich unzureichend; es müßen durchaus auch die Beine durch Riemen u. dgl. festgehalten werden. In den Irrenanstalten bedient man sich häufig der Zwangsjacke, oft neben dem Einbinden in den englischen Stuhl.

Solche Mittel sind geeignet, wenn die Heilung einer schweren complicirenden Krankheit, z. B. der Epilepsie oder einer Rückenmarkslähmung, von dem Aufhören der Masturbation wesentlich abhängt; ebenso wenn bei krankhaft gesteigertem Triebe der seiner selbst unmächtige Kranke die mechanische Unterstützung seines guten Vorsatzes verlangt.

Die Wichtigkeit der diätetischen Mittel wird aus dem Gesagten genugsam hervorgehen; gleichwohl warnen wir auch hier vor der Meinung, als gäbe es specifische Recepte gegen Onanie. Wir meinen namentlich gymnastische Uebungen und die Anwendung der Kälte unter der Form von Waschungen, Sitz- oder Vollbädern. Methodische Muskelübungen besitzen als Mittel zur Ableitung und Beruhigung des durch geistige Arbeit überreizten Gehirnlebens hohen Werth. Jedoch verlangt die Muskelschwäche der Befallenen eine ihrem Kräftezustand angemessene Abänderung der herkömmlichen Turnübungen. Sitzbäder sollten nur vom Arzt verordnet, Flußbäder nie in zu stark bewegtem Wasser und immer in guter Gesellschaft genommen und die kalten Waschungen sollten auf die Morgenzeit beschränkt werden; sonst kann die Anwendung der Bäder wie der Waschungen eine schlimme örtliche Reizung herbeiführen.

Die richtige Auswahl und Anwendung endlich der moralischen Mittel ist nur Sache des menschenfreundlichen und erfahrenen Erwachsenen, welcher durch seine Stellung zum Befleckten berechtigt ist, in seine tiefsten Geheimnisse zu bringen. Selbstverständlich lassen sich nur die allgemeinsten Gesichtspuncte des Verfahrens aufstellen und ist die individualisirte persönliche Belehrung und Warnung auch dem besten gedruckten Rathe vorzuziehen.

Der Erzieher wende sich zunächst an den Verstand; er lege unumwunden dar, welche Folgen das Uebel bisher gehabt habe, und knüpfe daran eine ernste Belehrung über die möglichen schwereren Einbußen an Gesundheit, Lebensdauer und Lebensglück, wenn dem Laster nicht entsagt werde. Sodann ermahne der Erzieher zur strengsten Aufmerksamkeit auf die Umstände, unter welchen der Anreiz zur einzelnen Sünde sich entwickelt, und bringe auf das ängstliche Vermeiden solcher Gelegenheitsursachen.

Durch die Furcht vor empfindlichen Strafen zu wirken, ist gewiß das zweckmäßigste bei Kindern; bei Knaben und Mädchen wird der Erfolg häufig nur im sorgfältigen Verheimlichen bestehen. Einzelne Strafen, wie Einsperren ohne die Zeit erschöpfende Arbeit, sind völlig verwerflich.

Um auf das Gefühl zu wirken, berufe man sich auf die eigene Ehrliebe; dabei lasse man die Möglichkeit durchblicken, daß man die Behafteten als solche errathen könne. Endlich auf religiös gestimmte Gemüther wirkt am tiefsten der Gedanke an die Bekümmernis der Eltern und die Berufung an die verurtheilende Stimme des

eigenen Gewissens; solche Naturen werden unter häufigem Aufblick zu Gott mancher Gefahr entgehen, sie werden aber auch einzelnen Versuchungen erliegen und alsdann eher des Trostes als der Strenge bedürfen. — In Bezug auf die Person des Rathgebers bemerken erfahrene Erzieher, daß verständige Mitschüler durch ihre Warnungen meistentheils mehr fruchten als die Vorgesetzten; diesen wie den Eltern wird es also zukommen, sich einer solchen Mittelsperson zu bedienen.

Literatur. Die ältere pädagogische Literatur und eine treffliche Bearbeitung s. bei A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; I. §. 35—40; §. 138. Als populäre Schrift ist hervorzuheben: Kapff, Warnung eines Jugendfreundes u. s. w.; Stuttgart, in vielen Auflagen. Vgl. d. Art. Aufklärung, Schamhaftigkeit.

Geschwister, s. Familie.

Geselligkeitstrieb. Der Geselligkeitstrieb, demzufolge der Mensch nach Gemeinschaft mit anderen Individuen seiner Gattung strebt, offenbart sich schon bei dem Säugling. Da ohne das Leben in der Gemeinschaft sich kein geistig sittliches Menschenleben entwickeln würde, so leuchtet ein, welch ein wirksamer Hebel der Geselligkeitstrieb, recht geleitet, für die Gesammtbildung des Menschen sein muß. Seine erste und wichtigste Nahrung muß er in der Familie, dieser Grundlage aller sittlichen Gemeinschaft, finden. Dennoch sehnt sich das Kind bald über seinen Familienkreis hinaus nach Umgang mit Seinesgleichen aus andern Familien (vgl. d. Art.: Gespielen, Freundschaft, Umgang). In den verschiedenen Richtungen, welche der Geselligkeitstrieb des Kindes nimmt, erhält der Erzieher beachtenswerthe Winke und Aufschlüsse über die verschiedenen Individualitäten und ihre Behandlung. Oft zieht aber auch ein Kind das andere an, ohne daß die Erwachsenen den Grund solcher Sympathie anzugeben vermöchten. Die Geselligkeit und ihre Richtung läßt sich nicht commandiren und erzwingen, wohl aber leiten und fördern. Die Erziehung — des Hauses wie der Schule — soll das Schädliche und Störende abhalten, Angebereien zurückweisen und nicht durch Ausfragen begünstigen, aber auch behülflich sein, daß Passendes sich findet. Die Schule leistet der Geselligkeit der Jugend bedeutenden Vorschub durch das ganze Schulleben, die gemeinsamen Spaziergänge, die Turnspiele, die sogenannten Kinderfeste. Das elterliche Haus bietet schon durch die mannigfachen Lebensverhältnisse, denen sich kein Familienkreis entziehen kann, dem Geselligkeitstriebe mannigfache Anregung, wofern nur die Erziehenden sich Zeit und Mühe nehmen, das Gegebene zum Besten der Kinder zu benutzen. Besonders liegt es den Frauen ob, denen schon von Natur der gesellige Takt eigen ist, die tauglichen Elemente zu versammeln. Doch ist andererseits auch vor der Ausartung des Geselligkeitstriebes zu warnen, die durch verfrühte Genüsse entsteht. Wir rechnen dahin die Theegesellschaften der Mädchen, die Kinderbälle und „Visiten," die weiter nichts sind als die Nachäffung des Lebens der Erwachsenen; ferner das Mitnehmen der Kinder in Wirthshäuser und zu Diners, bei welchen sie im Grunde bloß vegetiren. Die Zucht, die das Kind schon früh an das „bete und arbeite" gewöhnt, wird es auch vor jener Gesellschaftssucht bewahren, die zuletzt alle Einkehr in das eigene Innere hindert, oberflächlich und charakterlos macht. Das Kind soll es stets als eine Wohlthat erkennen, wenn Eltern und Erzieher ihm Spielgenossen verschaffen; darum darf es auch nicht störrisch sich zurückziehen, wenn die Gespielen einmal zu ungelegener Zeit kommen. Ein anderes ist die Neigung des Gemüths zum Alleinsein, die Abneigung vor zahlreicher Spielgenossenschaft; hievon hat schon der Art. Abneigung gehandelt.

Gesellschaft, s. Umgang.

Gesinde. Von diesem ist seitens der Pädagogik in der doppelten Hinsicht Notiz zu nehmen: 1) sofern dasselbe in der Erziehung als ein activer Factor mitwirkt; und 2) sofern die Behandlung des Gesindes in der Familie einen nicht unwichtigen Einfluß auf die sittliche Gesammtbildung der Kinder des Hauses hat.

1) Ueber den gewissenlosen Unfug, die eigenen Kinder, solange sie noch nicht den Glanz des Hauses zu vermehren im Stande sind, dem Gesinde zu überlassen, bedarf es hier keines weiteren Wortes. Was ein Kind in der Bedientenstube lernt, dient ihm nicht zum Heile. Gleichwohl ist ein Verkehr der Kinder mit dem Gesinde gar nicht zu

vermeiden, weil es ihnen viele Dienste leisten muß; diese aber dem Kinde nur so leisten zu lassen, daß sich ein innigeres Verhältnis gar nicht bilden dürfte, wäre in keiner Hinsicht gut. Es hat außerdem noch seinen guten Grund, warum es einem Dienstboten rechter Art leicht ist, der Kinder besondere Zuneigung zu gewinnen: es ist die Naturverwandtschaft des Kindlichen mit dem Volksthümlichen. Daraus folgt, daß auch um der Kinder willen die Dienstboten sorgfältig gewählt und im Auge behalten werden müßen. Das richtige Maß in jenem Verkehr wird in der Praxis nicht schwer zu treffen sein. Disciplinarische Gewalt ist den Dienstboten nicht zu gestatten; aber ebenso gewiß müßen die Kinder wissen, daß, wenn ihnen die Magd eine Unart untersagt, sie zu gehorchen haben.

2) Wenn es zur gediegenen sittlichen Bildung gehört, daß unsere Jugend einerseits die von Gott gesetzten, natürlichen Unterschiede unter den Menschen nach Stand, Vermögen, Geltung richtig erkenne, andrerseits aber diese Unterschiede immer wieder in der Liebe aufgehoben sein lasse: so ist eben hiezu die beste praktische Schule im Verhältnisse der Dienstboten zur Familie gegeben. Was Unterordnung, was Gehorsam, was das Loos des von seiner Hände Arbeit Lebenden ist, das sieht das Kind hier in Person vor sich. Aber keineswegs darf es gegen den Dienstboten herrisch auftreten, ihn ungestraft mishandeln, schmähen, verhöhnen; vielmehr soll es im Dienstboten nicht nur den Erwachsenen ehren, sondern dafür auch ein Herz bekommen, daß es das Harte des Schicksals empfindet, sein Brot unter Fremden suchen zu müßen, daß es in den Diensten, die ihm die Dienstboten leisten, nicht bloß die den Lohn bedingende Schuldigkeit, sondern auch jenes Unbezahlbare anerkennt, was den Dienenden zum Freien macht. Das alles lernt aber das Kind nur, wenn es sieht, daß die Eltern die Domestiken christlich behandeln. Wo die Eltern nicht einmal gerecht, geschweige denn human verfahren, da muß der Kinder eigenes Herz vergiftet werden. Besonders einem erkrankten Dienstboten gegenüber wird sich jene Humanität in ihrer rechten Größe bethätigen; da haben auch die Kinder Gelegenheit, zu zeigen oder zu lernen, daß die echte Christenliebe alles ausgleicht. Unerläßlich ist, daß die Dienstboten an der Hausandacht theilnehmen, ebenso, daß ihnen an Sonn- und Festtagen der Besuch des Gottesdienstes regelmäßig gestattet wird. Ja, wenn die Dienstboten selber keine Lust dazu bezeugen, so muß die Herrschaft den Gesichtspunct der Erziehung auch auf sie, wie auf die Kinder anwenden. Auch an den Domestiken sollen die Kinder nicht sehen, daß man leben kann ohne Gottes Wort und Sacrament.

Gespensterfurcht, s. Furcht.

Gespielen, Kameraden. Dem Kinde, das ohne alle kindliche Genossenschaft aufwachsen müßte, würde nicht nur ein wesentlicher Theil des Jugendlebens, nämlich der Frohsinn, verkümmert werden, sondern auch seine ganze sittliche Ausbildung müßte mangelhaft und einseitig bleiben; es würde entweder weichlich oder hochmüthig und schroff, ungefüge und unpraktisch werden. Mit Eltern und Lehrern kann das Kind seine Kraft nicht messen, mit ihnen in gleichem Thun und Streben nicht wetteifern. Wohl ihm, wenn es Geschwister hat, die ihm als Vorbilder und Spielgenossen zugleich zur Seite stehen! Dennoch können die Geschwister dem Geselligkeitstriebe nicht volle Befriedigung gewähren, da sie in natürlicher Ordnung über einander stehen, die älteren die jüngeren gern bevormunden und leiten, aber ungern sich ihnen gleichstellen. Dazu kommt, daß ein Hauptreiz der Geselligkeit, nämlich die Berührung verschiedenartiger Individualitäten den Kindern Einer Familie fehlt, da sie als Glieder Eines Organismus in einem zu gleichartigen Verhältnis stehen. Da bieten sich dann die Altersgenossen aus anderen Familien zu willkommener Gesellschaft, d. h. als Spielgenossen an; denn wenn Kinder zusammenkommen, so kann der Zweck kein anderer sein, als das gemeinsame Spiel. Obwohl nun in der Zeit der Kindheit die individuellen Unterschiede noch keineswegs scharf hervortreten (daher der Collectivname „Gespielen"), so wirken die Kinder doch bereits mit ihrer ganzen, vollen Individualität aufeinander, denn sie geben sich in voller Freiheit. Im Kreise der Gespielen braucht die Zucht nicht unmittelbar zu walten; sie greift nur dann ein und zieht ihre Zügel an, wenn die Bewegung zu heftig wird oder auf falsche Bahnen geräth. Selbst die Beaufsichtigung soll wenigstens manchmal eine unmerkliche sein und, wo sie unmöglich ist, dadurch ersetzt werden, daß man die Kinder gewöhnt, über das Treiben mit den

Gespielen vollkommen offen zu berichten. Es waltet bereits der demokratische Geist des Spiels, wo jeder sich selbst Gesetz und Regel giebt, indem er freiwillig sich in die gemeinsame Thätigkeit einfügt. Die größere Tüchtigkeit, Gewandtheit und Kraft wird zwar auch hier den Vorrang behaupten, aber es darf das Gefühl der Gleichheit doch keinen zu großen Abbruch erleiden; ist ein Kind dem andern im Alter und sonst zu sehr voraus, so wird es nur zu leicht verleitet, seine Ueberlegenheit geltend zu machen. In der unbefangenen Weise, mit der die Gespielen zusammen verkehren, reiben und schleifen sie nichtsdestoweniger ihre Ecken und Härten an einander ab; viel intensiver, als es scheinen mag, werden bereits die sittlichen Ideen der Billigkeit und des Rechts, die sittlichen Gefühle der Theilnahme und des Wohlwollens praktisch erlernt. Es bildet sich unvermerkt der Gemeinsinn, der über das beschränkte Familieninteresse hinausgeht. So nöthig es auch ist, eine gewiße Vorsicht in der Auswahl der Gespielen zu beobachten, um schädliche Einflüsse fern zu halten: so darf man doch nicht zu ängstlich sein und etwa aus Furcht vor Einmischung unreiner Elemente das Kind vom Umgange mit andern, namentlich aus niederen Ständen, zu sehr abschließen.*) Auch über momentane Raufereien und Zänkereien mag man nicht zu sehr erschrecken. Nur Zanksucht und boshafte Tücke werden fern gehalten; Absonderung ist da die beste Strafe. Kleinere Knaben und Mädchen spielen gern zusammen; später tritt von selber eine Absonderung und Entfremdung der Geschlechter ein und jedes hält sich am liebsten zum eigenen. Je mehr aber mit dem Geschlecht sich auch die Charaktere entwickeln, desto mehr sei man auf der Hut, daß gesellige Verbindungen die Reinheit und Unbefangenheit sich wahren, gestatte übrigens auch dann den besonderen Neigungen angemessenen Spielraum.

Gestaltungstrieb, s. Phantasie.

Gewähren und Versagen setzen voraus, daß Persönlichkeiten da sind, welche von Gottes und Rechtswegen die Macht und Stellung dazu haben. Dem Kinde gegenüber haben die Eltern und Erzieher heilige Liebe und Weisheit zu üben.

In den ersten Jahren des Kindes muß schon gewährt und versagt werden. Das Specielle hierüber enthalten die Art. Erste Kindheit und Körperliche Erziehung. Möglichst früh werde ans Bitten gewöhnt als an die Bedingung jeglicher Gewährung; das hilft den kleinen Hochmuth und den trotzigen Eigenwillen brechen. Bei Kindern, die gehen und sich mit Spielzeug unterhalten können, fehlen Eltern oft darin, daß sie dem Kinde viele Spielsachen auf einmal herbei holen; das erzeugt unsteten Sinn. Geht das Kind mit Vater oder Mutter aus oder über Feld, wenn es fleißig und gehorsam, warum soll des Töchterleins Bitte um das bessere Kleid u. s. w. nicht gewährt werden? Wie sich aber das Töchterlein selbst Meinungen bildet, zu dem und jenem Gange sei das bessere Kleidungsstück durchaus nothwendig, weil des Nachbars Tochter auch geputzt gehe, — so ist das zu versagen und darauf zu halten, daß Kinder das anziehen, was die Mutter befiehlt.

Tagtäglich wird in jedem Haushalte viel gewährt und versagt. Erfüllt ein Kind seine Pflichten, warum soll ihm ein besonderer Wunsch nicht gewährt werden? Aber ja nicht alle Wünsche oder jeden Wunsch augenblicklich gewähren! Der Wille muß geübt werden durch Wartenlernen, durch das Bestreben, etwas zu verdienen, soweit von Verdienen die Rede sein kann (vgl. d. Art. Belohnung). Der Weihnachtsabend, der Geburts- und Tauftag sind dazu da, daß an ihnen lang gehegte Wünsche erfüllt werden, und das soll dann in deutscher Art und Christenweise geschehen. — Je mehr Kinder im Alter heranreifen, desto eher können sich Eltern und Lehrer darauf einlassen, durch Gründe zum Abstehen vom Verlangten und Begehrten zu bewegen, während in frühern Jahren des Vaters „Nein oder Ja" das kurz abschneidet, die Mutter etwas umständlicher gewährt und versagt, selten ohne Raisonnement. Es ist aber von Wichtigkeit, daß das Kind seinen Willen und seine Wünsche auch ohne Einsicht in die Gründe des höhern Willens diesem unterordnen lerne.

---

*) Die gegentheilige Ansicht vertritt z. B. Zinzendorf, wenn er sagt: „Der Umgang mit natürlichen Leuten und ihren Kindern wird Christenkindern schlechterdings untersagt; ebenso der Umgang beiderlei Geschlechts."

Wie auch der Zögling beschaffen sei, wie sehr das Temperament zu berücksichtigen, dem Eigensinn ist nirgends Raum zu gestatten, der muß gebrochen werden (vgl. d. Art. Eigensinn). Aber allerdings sind keine Gehorsamsexperimente mit Versagen und Gewähren erlaubt, wie etwa ein Hund den Knochen erhält, wenn er 5- bis 6mal einen hohen Satz gemacht hat. Es muß Vernunft und Gesetz in der erziehlichen Einwirkung beobachtet werden und „jene unerschütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Festhalten seiner Forderung, bis sie erfüllt ist" (Palmer), wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß dem Kinde auf höherer Stufe gewährt werden kann, was ihm früher versagt werden mußte. Wir vermögen nur da stetige Kraft und Weisheit im Gewähren und Versagen zu erkennen, wo Gottes Auctorität feststeht und man die Kinder dem zuführt, der das vierte Gebot eingeschärft und erfüllt hat.

Gewissen, Gewissenhaftigkeit. (Auswahl aus der Literatur: Waitz, allg. Päd. S. 185 ff. — Völter, pädag. Früchte, I. S. 105. ff. — Beck, biblische Seelenlehre S. 71 f. — Delitzsch, biblische Psychologie S. 99 ff. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen 1824. — Rothe, theol. Ethik, I. §. 147. — Harleß, christl. Ethik. §. 7—12. — Schenkel, in d. Art. Gewissen, in Herzogs theolog. Realencykl. Bd. V. S. 129 ff.)

Wenn die Erziehung (s. d. Art.) einen wesentlich ethischen Zweck hat, so steht die Erziehung des Gewissens, die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit oben an unter den Aufgaben derselben. Darin eben muß sich die christliche, evangelische Erziehung charakterisiren, daß sie jeden Zögling unter die Zucht seines eigenen Gewissens bringt, und daß sie dies eigene Gewissen in der Art bildet, daß, was es dem Menschen wehrt, auch wirklich Sünde, das aber, was es ihn thun heißt, auch objectiv das Gute ist. Das Gewissen muß nämlich erzogen werden; bloß in einzelnen kraftvollen Menschen, durch die Gott ein Neues schaffen wollte auf Erden, hat es sich von innen heraus Bahn gemacht.

Es ist uns außer Zweifel, daß, was das Gewissen sei, nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung richtig erkannt werden kann. Auf diesem Wege kommen wir dann freilich nicht zu solchen Definitionen des Gewissens, die es in eine Höhe hinaufschrauben und in eine Weite ausdehnen, daß am Ende alle Sittlichkeit nicht nur, sondern auch alle Religion Gewissensthätigkeit wäre. Und wenn z. B. Harleß sagt: das Wesen des Gewissens dürfe gar nicht nach seiner Erscheinungsform beurtheilt werden, da diese infolge der Sünde eine nicht zum ursprünglichen Wesen gehörige geworden sei: sind wir vielmehr der Ueberzeugung, daß diejenige specifische Function der sittlichen Gesammtkraft im Menschen, die wir im Unterschiede von allen andern Functionen das Gewissen nennen, erst mit der Sünde im Menschen auftritt.

Denken wir uns einen Menschen von gediegenem Charakter, der immer nach klarer Einsicht und gleichmäßigem Herzensantriebe handelt: ist es wohl das Gewissen, was ihn bei jeder Handlung leitet? Wir sagen: Nein, es ist die Liebe, aus der die einzelnen Entschlüsse und Handlungen mit innerer Nothwendigkeit und doch frei und freudig hervorgehen. Hiernach ist es schon eine Verwirrung der Begriffe, wenn man sagt, das Gewissen sei die ursprüngliche gesetzgebende Macht im Menschen. Vielmehr wirkt das eingeborne Gute einerseits ganz unmittelbar als Trieb, ohne Dazwischentreten des Gewissens; der lautere Wille ist es, der dem Andringen des sittlichen Triebes gleichsam die Hand zur Verfügung stellt, und so entsteht auf geradem Wege die rechtschaffene That: das ist das wahrhaft göttliche Handeln. Aber dieser Spontaneität entspricht auch eine Kraft der Receptivität; es ist mir als Theil meiner sittlichen Ausrüstung ein Sinn für das Sittliche mitgegeben, und aus ihm bildet sich im denkenden Menschen sofort das Urtheil: dies ist gut, jenes ist schlecht. Denken wir uns nun, es würde ein solcher Mensch, ähnlich wie Gott, zwar das Böse dadurch kennen lernen, daß es ihm in der Handlungsweise anderer Menschen unter die Augen tritt, er selbst aber stünde so hoch, daß es für ihn gar keine Versuchung gäbe, dann wäre auch auf ihn der Begriff eines Gewissens nicht anwendbar; von Gott sagt niemand, er habe ein Gewissen.

Jenes Bewußtsein nun, daß, was aus freiem Antrieb mit Lust geschieht, dasselbe ist, was sein soll — wird meist auch schon Gewissen genannt; aber wir glauben, daß

dieser Sprachgebrauch bei schärferer wissenschaftlicher Analyse nicht angewandt werden kann; seine Anwendung auch für dieses Moment im sittlichen Leben ist bloß damit zu rechtfertigen, daß solch ein idealer sittlicher Standpunct, wo es gar keines Gewissens bedarf, um das Gute in uns zu produciren, auch von den Besten unter uns nur momentan eingenommen wird. Ebenso wenig ist das Bewußtsein der vollbrachten Handlung bei einem solchen dasjenige, was man ein gutes Gewissen zu nennen pflegt, worin nämlich Beifall und Lob soll zu vernehmen sein; „er wird selig sein in seiner That" sagt viel bündiger Jakobus 1, 25. — Anders aber gestaltet sich die Sache mit dem Eintritt der Sünde, mit dem Verflochtensein des Individuums in ein sündiges Gesammtleben. Wir müßen zuerst den Fall ins Auge fassen, daß ein vorher unschuldiger Mensch gesündigt hat. Hier stoßen wir auf das Phänomen, in welchem sich das Gewissen manifestirt, und zwar ist dasselbe 1) die Reaction des sittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn verletzt hat; 2) nicht nur das Bewußtsein, daß die That, und zwar als meine That, vollbracht ist, und ich sie nicht mehr von mir losschälen kann (also der einfache Act der Zurechnung), sondern die fortwährende Richtung des Gedächtnisses, die beharrliche Fixirung des Selbstbewußtseins auf diese That, und 3) der Reflex dieses Zerwürfnisses im tiefsten Lebensgefühl; der Sünder bekommt es zu empfinden, daß die Sünde ihm in Wahrheit ans Leben geht, Gewissensangst ist Todesangst. — Wenn aber dies die Function ist, in welcher die sittliche Natur des Menschen sich als Gewissen constituirt: so wirkt dieselbe, nachdem einmal die Sünde als Zustand in der Menschheit vorhanden ist, noch weiter zurück; das Gewissen kommt, ohne darum seinen innern Zusammenhang mit der Sünde aufzugeben, auch da schon zum Vorschein, wo diese noch nicht zur einzelnen wirklichen That geworden, sondern nur erst allgemeine und individuelle Möglichkeit ist. Hier ist das Gewissen darin zu erkennen, daß schon die Vorstellung der nur erst möglichen Handlung, wofern diese vom sittlichen Sinne als eine böse erkannt wird, in meinem Gefühle denselben Reflex bewirkt, den wir vorhin als Wirkung der vollbrachten That vorgefunden haben. Es ist also auch dieses sogenannte vorausgehende Gewissen doch eigentlich ein nachfolgendes; ihm geht die Vorstellung der That voran (wie wärs, wenn ichs thäte?). Lasse ich mich durch jene Wirkung, die schon die Vorstellung der möglichen Handlung auf mein innerstes Gefühl ausgeübt hat, abschrecken, dieselbe zu einer wirklichen zu machen, dann sage ich: mein Gewissen hat mir nicht zugelassen, dies zu thun. Parallel geht diesem Fall der umgekehrte, wo das Gewissen mich nöthigt, etwas zu thun. Jeder sieht ein, daß dieses Antreiben ein anderes ist als jenes ursprüngliche des sittlichen Triebes, da man solcher vermittelnden Vorstellungen gar nicht bedarf, sondern einfach thut, was man nicht lassen kann; jene Vermittlung ist erst durch die Sünde und ihre Versuchlichkeit nothwendig geworden. Aber es verräth auch wieder eine vorgeschrittene sittliche Bildung und feinere sittliche Organisation, wenn das Gewissen, statt erst nach der That in Wirksamkeit zu treten, schon da gleichsam unters Gewehr tritt, wo nur erst die Möglichkeit derselben vorhanden ist; wie wiederum derjenige, der nach der einzelnen That sich innerlich geschlagen fühlt, sittlich besser ist im Vergleich mit dem, in welchem erst nach gehäuften Sünden und handgreiflicher Erfahrung ihrer Folgen jenes Gefühl sich einstellt. Eine weitere Eigenschaft, die wir an dem Gewissen warnehmen, ist die: es läßt dem Sünder so lange keine Ruhe, bis das normale Verhältnis, das in seiner sittlichen Natur und Bestimmung liegt, hergestellt ist. Dies ist einerseits nur durch Vergebung möglich, andrerseits nur dadurch, daß dem sittlichen Triebe wieder sein Recht zuerkannt, daß er befriedigt wird. Letzteres kann in Bezug auf die einmal begangene Sünde nur durchs Bekenntnis geschehen. (Vgl. d. Art. Abbitte.)

Was wir oben als Gewissensfunction bezeichnet haben, das entspricht eigentlich nur dem, was man das strafende, das böse Gewissen nennt. Soll wohl für ein gesetzgebendes Gewissen, für ein gutes Gewissen hier kein Raum gelassen werden? Was das erstere Prädicat anbelangt, so ist allerdings, wie wir oben gezeigt haben, das Sittengesetz nicht in der Form des Gewissens, sondern in der Form des Triebes und Sinnes dem Menschen eingepflanzt. Das Gewissen als solches gebietet nichts, es ist ja das bloße Innewerden unseres factischen Gesammtzustandes im Verhältnis zu dem Grundgesetz, das wir in uns tragen. Abermals jedoch bringt es die Sünde mit sich,

daß wir in vielen Stücken das Gute und Böse erst aus der Gewissensunruhe kennen lernen, die uns die Unterlassung des einen, die Begehung des andern verursacht. Auf diesem Wege, aber auch nur auf diesem, wirkt das Gewissen auf die Erkenntnis, d. h. gesetzgebend. — Wenn aber auch von einem guten Gewissen gesprochen wird, so kann von einem Lohne, der das Correlat der Strafe im Gewissen wäre, in Wahrheit nicht die Rede sein, so wenig als ein Gerichtshof diejenigen belohnt, die er nicht verurtheilen muß oder die gar nicht angeklagt sind. Allein auch ein Apostel kann sagen, sein Ruhm sei das Zeugnis seines guten Gewissens (2 Kor. 1, 12. Ap. G. 24, 16. Hebr. 13, 18.) Indessen ist doch ebenso klar, daß solch eine Appellation immer nur dann eintritt, wenn ungerechte Anklagen vorausgegangen sind. Das gute Gewissen ist sonach etwas negatives; es bezeichnet die Abwesenheit jenes Momentes, das wir oben unter Ziff. 2 im Begriff des Gewissens aufgezeigt haben. Darüber, was positiv an mir ist, sagt das gute Gewissen eigentlich nichts aus. Wie wenig damit in jener Allgemeinheit, wie es der Pelagianismus thut, die eigene Fleckenlosigkeit behauptet werden will, drückt Paulus 1 Kor. 4, 4 in den Worten aus: „ich bin mir wohl nichts bewußt, aber darin bin ich nicht gerechtfertigt."

Wir haben bis hieher absichtlich von jeder Beziehung des Gewissens auf Gott Umgang genommen, denn das Gewissen ist nicht an sich schon Bewußtsein der Heiligkeit Gottes, religiöses Selbstbewußtsein, wie es von mehreren neueren Ethikern gefaßt wird. Will man mit Rothe sagen, das Gewissen sei sinnlich empfindbare Thätigkeit Gottes im Menschen, so ist daran zwar vollkommen richtig, daß es Thätigkeit Gottes ist; aber daß Gott der Wirkende ist, das ist nicht ein Theil des im Gewissen aufgehenden Bewußtseins selber, sondern wird erst durch ein von positiver göttlicher Offenbarung her ins Innere fallendes Licht zu einem Moment des Bewußtseins erhoben. Derjenige nämlich, in dem das Gewissen arbeitet, muß sich fragen: was machts doch, daß ich seine Erinnerungen schlechterdings nicht loswerden kann? und woher kommt doch die Gewissensangst? Auf diese Frage, die aber nicht das Gewissen selbst, sondern im Blick auf die Thatsache des Gewissens der erkennende Geist stellt, giebt auch nicht das Gewissen die Antwort, sondern, wenn darauf die Antwort folgt: es ist ein Gott! so bekommt der Mensch diese nur durch die Selbstoffenbarung Gottes zu vernehmen, wie sie als Uroffenbarung am Anfang schon eintritt und von dort aus als Tradition dem Glauben der Völker gegenwärtig geblieben ist. Jene Frage ist somit parallel der Frage, die derselbe erkennende und forschende Geist an die Warnehmung des Weltalls knüpft: woher das alles? Aber wie diese Frage so führt auch jene nicht mit Zwang zur Anerkennung Gottes. Wer dagegen willig ist, die geschichtliche Kunde von einer Selbstoffenbarung Gottes dankbar anzunehmen: der hat daran einmal die Lösung jenes Räthsels in Betreff der wundersamen Macht des Gewissens. Sodann wird dem Gewissen gezeigt, vor wem es sich durchs Bekenntnis zu entlasten habe, bei wem Vergebung zu finden sei; durch die vergebende Gnade erst wird im vollen evangelischen Sinn das Gewissen ein gutes, vgl. 1 Petri 3, 21. Endlich aber wirkt die Erkenntnis Gottes aufs Gewissen selber mächtig zurück; es wird namentlich jetzt erst sich selber klar, seiner Sache gewiß und gesichert vor Verirrungen.

Das führt uns noch auf Folgendes. Wie die Sünde erst die Gewissensfunction ins Leben gerufen hat, so vermag sie auch dieselbe in ihrer Wirkung zu hemmen oder irre zu leiten. Es kann in einem Individuum die böse Lust durch Zustimmung des Willens so überhandnehmen, daß der sittliche Trieb allmählich erlahmt; die Nichtbefriedigung desselben, die im Anfang die Reaction des Gewissens hervorrief, wird, wenn sie beharrlich sich fortsetzt, diese müde machen und zuletzt zum Schweigen bringen; dann ist der Mensch zu allem fähig — er ist gewissenlos. Der Gegensatz hiezu ist die Gewissenhaftigkeit. So hoch wir bei dem einmal factischen sittlichen Zustande des Menschengeschlechtes die Gewissenhaftigkeit stellen, so haben wir doch oben gesehen, daß zwischen ihr und der reinen, positiven Tugend noch ein Unterschied besteht; daher kann es kommen, daß sie auch gerade den Mangel an dieser verrathen kann. Denn der Gewissenhafte, wenn das sittliche Leben in ihm ausschließlich durchs Gewissen bestimmt ist, kann möglicherweise in eine Aengstlichkeit und Scrupulosität gerathen, die ihn zu keinem raschen, entschlossenen, freudigen Handeln kommen läßt. Bei Naturen dagegen, wo die Antriebe zum Guten nicht bloß aus dem Gewissen, sondern direct

aus dem sittlichen Triebe, aus der Liebe stammen, ist die Gewissenhaftigkeit nichts, als die Fertigkeit und feste Gewohnheit, bei allem Handeln sich erst zu versichern, wie sich das Gewissen dazu verhalte. Dadurch, daß der Gewissenhafte diese Regel unausgesetzt befolgt, wird einerseits sein Gewissen so lebendig und kräftig, daß es auf jede Anfrage augenblicklich klare und bestimmte Antwort giebt, und andererseits wird der Wille so geübt, sich dem zu fügen, daß ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen selten mehr fühlbar ist; der Gewissenhafte kann auf diesem Wege zu solch einer Sicherheit und Klarheit im Wollen und Handeln gelangen, daß zwischen solcher Gewissenhaftigkeit und jenem reinen und steten Thun des Guten aus Liebe kaum mehr ein Unterschied warnehmbar ist; wir können dies den durch die Sünde bedingten Umweg nennen, auf dem der Mensch an jenes Ziel gelangt. — Nehmen wir zu Obigem noch die Beziehung auf Gott hinzu, so ist Gewissenhaftigkeit die in allem Handeln sich bethätigende Gottesfurcht.

Wir haben soeben die Gewissenhaftigkeit der Gewissenlosigkeit gegenübergestellt. Die letztere zu bewirken, gelingt der Macht der Sünde in vielen Individuen nicht; dafür wird nun die Lüge angewendet, um das Gewissen irre zu machen, daß es den Menschen abschreckt von solchem, was nicht Sünde ist, und dagegen ängstlich macht, etwas zu unterlassen, was objectiv unrecht ist. In diesem Fall ist zunächst nicht das Gewissen selbst corrumpirt, sondern der sittliche Sinn ist getrübt und gefälscht und der sittliche Trieb ist von seinen rechten Objecten ab- und auf falsche hingelenkt. Allein dies ist doch nur möglich, wenn das Gewissen selber, unterschieden von Sinn und Trieb, nothgelitten hat unter dem das ganze Menschenwesen durchätzenden Einfluß der Sünde. (Hiezu haben gerade diejenigen, die ganz speciell auf Gewissenssachen sich zu verstehen vorgaben, die Casuisten, ihr Theil beigetragen.) Jenen Uebeln zu begegnen, ist aber die göttliche Heilsoffenbarung, und nur diese, vollkommen im Stande. Und noch mehr: die göttliche Heilswahrheit und Lebenskraft ist nicht gebannt in den Buchstaben der Schrift; diese selber lehrt, daß ein heiliger Geist sei, der in alle Wahrheit leite, der da strafe und tröste. Hiezu nun dient ihm als menschliches Organ das Gewissen. Wie er den Trieb zum Gutesthun in volle Thätigkeit setzt; wie er das Herz zur Liebe entzündet, so ist auch er es, der durch jede Sünde betrübt wird; sein Betrübtwerden aber und unsere Gewissensqual ist zwar nicht einerlei, aber eins.

Ist sich der Erzieher über des Gewissens wahres Wesen klar, so ergiebt sich aus dem Gesagten seine specielle Aufgabe sehr leicht. Sich selbst darf er des Kindes Gewissen nicht überlassen; denn theils ist schon des Kindes Unmündigkeit die Ursache, warum auch das Gewissen in ihm erst unmündig ist; theils aber macht sich auch im Kinde jener das Gewissen selbst afficirende Einfluß der Sünde und ihrer Unwahrheit bemerklich, den wir oben beleuchtet haben. Aber auch schon um überhaupt erziehen zu können, muß der Erzieher das Gewissen des Kindes wecken, damit er daran einen Bundesgenossen hat, der auch, wo das Kind nicht unter seinen Augen ist, dasselbe vor Schlimmem bewahrt.

Auch in diesem Puncte muß zuerst beobachtet werden, in welcher Form die Gewissensthätigkeit bei dem Kinde sich äußert. Es giebt nachdenkliche Kinder, denen der Unterschied von gut und böse schon früh ein Gegenstand tiefen Interesses ist. Solch eine Art bei Kindern ist nie bloße Frucht der Erziehung, sie liegt in einem zarteren Organismus, in feiner angelegtem Gefühl; aber die Erziehung wird sehr wesentlichen Theil daran haben, ja sie muß darauf sorgsam einwirken, daß nicht entweder schädliche Einflüsse diesen Sinn abstumpfen, oder aber etwas verfehltes, namentlich bei Kindern schon eine moralische Altklugheit daraus entstehe, die weder natürlich ist noch für wahrhafte sittliche Bildung Gutes verspricht. Uebrigens ist jedem Kinde schon früh, selbst noch, ehe es reden kann, der Gegensatz von gut und böse etwas unmittelbar einleuchtendes. Somit hat der Erzieher die doppelte Aufgabe: erstens diesen Gegensatz, rein formell, in des Kindes Bewußtsein so unerschütterlich fest zu machen, daß er ihm nicht nur nie verloren geht, sondern durch all sein Denken durchschlägt. Dann aber ist die zweite Aufgabe des Erziehers diese, dem Kinde auch materiell das festzustellen, welche Gesinnungen und Handlungen gut und welche böse sind. Das Kind muß auf seine Auctorität hin das vorerst annehmen; aber um so sorgfältiger hat der

Erzieher, der in dieser Beziehung noch seines Zöglings Gewissen vertritt, darüber zu wachen, daß nichts falsches, schiefes oder schwankendes in seinem eigenen Urtheil vorkommt. Aber weiter soll es auch nicht seine Auctorität sein, auf welche sich des Kindes Bewußtsein von gut und böse für immer stützt; sobald es dazu fähig ist, hat er ihm in der heil. Schrift diejenigen Gottesworte zu weisen und einzuprägen, in denen das Sittengebot als Gottes Gebot ausgesprochen ist.

Dieses grundlegende Verfahren ist allen Kindern gegenüber das nöthige und richtige; aber wo nun jene zartere sittliche Organisation sich nicht vorfindet, da offenbart sich das Gewissen wenigstens in Einer Hauptform, nämlich im Schuldbewußtsein. Für diesen Fall dürften folgende Sätze dasjenige enthalten, was der Erzieher sich als Regel seines Verfahrens anzueignen wohl thun wird.

1. Das erste, was zur Bildung des Gewissens unter der angegebenen Voraussetzung dient, ist das richtige Strafverfahren. Des Kindes Gewissen besteht in den meisten Fällen eben darin, daß es Strafe erwartet; erfolgt sie nicht, dann erlahmt auch sein Gewissen. Aber andererseits ist auch eine unvernünftige Strenge für das Gewissen des Kindes gefährlich. Denn entweder fühlt es das Unrecht, das ihm damit geschieht, und hält sich, weil es mishandelt ist, auch schlechtweg für unschuldig; oder aber wird es so scheu gemacht, daß es sich stets schuldig glaubt und schuldig giebt. — Neben der richtig angewandten Strafe aber (in weniger gravirenden Fällen auch an ihrer statt) muß das Kind angehalten werden, was noch gut zu machen ist, auch wirklich gut zu machen.

2. Wie viel daran liegt, sich des Kindes Offenheit zu bewahren, ist oben schon erinnert. Dazu ist freilich der nächste Weg vertrauenerweckende, herzgewinnende Liebe. Aber es muß sehr gut stehen, wenn nicht früher oder später irgend einmal auch ein gutgeartetes Kind in Versuchung gerathen soll, sich aus augenblicklicher Bedrängnis durch Verhehlung oder Lüge zu helfen. Deshalb ist es, gerade um jene Offenheit zu erhalten, für den Erzieher nothwendig, daß er die Kunst besitzt und sich erwirbt, in den Mienen des Kindes zu lesen, im Benehmen desselben augenblicklich zu merken, ob sein Bewußtsein rein ist oder nicht. Hier ist also ein Stück Physiognomik für den Pädagogen von großem Werth.

3. Der christliche Erzieher hält dem Kinde bei seinen Uebertretungen vor, daß es damit nicht ihn nur, sondern Gott beleidige. Das erklärt dem Kinde nicht bloß das schon in voller Thätigkeit begriffene Gewissen, sondern weckt es erst recht auf; der Gedanke an Gott erregt und erhält jene Furcht, jenes Bangen im Schuldbewußtsein, das sonst in dem flüchtigen Kindessinne sich so leicht wieder verlieren würde. Das so eben Gesagte betrifft ebenso sehr die gelegentliche Belehrung, als auch den geordneten Religionsunterricht, der insbesondere noch schließlich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung zum Abendmahl jene Beziehung des Gewissens auf Gott und Gottes auf das Gewissen dem Kinde einprägen muß. Glücklich der Lehrer und der Geistliche, welcher seinen Religionsunterricht zur Seelsorge zu erheben, für allgemeine und besondere Gewissensleitung Raum zu gewinnen weiß.

4. Es ist Aufgabe des Erziehers, das sittliche Urtheil des Kindes richtig zu stellen, rein zu halten, zu üben und zu schärfen. Das geschieht besser durch Beleuchtung und Betrachtung fremder als eigener Handlungen; denn bei den letzteren mischt sich leichter irgend ein egoistisches Motiv ein, während an fremden Handlungen sich der sittliche Sinn rein expliciren kann. Es wird also aus der Geschichte, aus der eigenen Umgebung des Kindes jeder geeignete Anlaß benutzt, um das Kind urtheilen zu lassen, ob das recht oder unrecht ist, und zwar so, daß immer auf die allgemeinen sittlichen Grundsätze, auf Gottes Gebot zurückgegangen wird. Dadurch, daß sich der Zögling immer Rechenschaft geben lernt von dem, was und warum es gut und böse ist, bleibt er bewahrt vor falscher Laxheit wie vor falscher Aengstlichkeit und Scrupulosität; die Wahrheit macht ihn frei.

Gewöhnung. Es unterliegt keinem Zweifel, daß von allen Mitteln und Kräften, deren sich Lehrer und Eltern bedienen, um die Jugend zu erziehen und zu bilden, die Gewöhnung in erster Linie steht. Von der ersten Jugenderziehung bis zur Selbstbildung des mündigen Mannes, und zwar in der intellectuellen Erziehung eben so

sehr wie in der sittlichen, im Theoretischen und im Praktischen, in der künstlerischen und in der wissenschaftlichen Wirksamkeit spielt die Gewöhnung eine einzig große Rolle und beweist eine fast beispiellose Macht. Durchlaufen wir die verschiedenen Stadien der menschlichen Bildung, so zeigt die Erfahrung, daß die Gewöhnung überall eine Kraft ist, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Betrachten wir insonderheit das Schulleben, so ist zunächst zu bemerken, daß die Wirksamkeit der Schule wesentlich davon abhängig ist, was für Gewohnheiten die Kinder aus dem Schoße der Familie mitbringen. Aber die Schule hat nicht bloß die Gewohnheiten, die das Familienleben den Kindern giebt, zu vervollständigen und fortzubilden, sondern sie hat auch Gewohnheiten hervorzubringen, die mit ihrem eigenthümlichen Zwecke untrennbar zusammenhängen. Die Kenntnisse, die einer in der Schule sich erwirbt, bilden gleichsam den Leib, aber die in diesem Leibe wirksame Seele besteht in gewißen psychischen, sittlichen und geistigen Gewöhnungen, die der Unterricht bewirkt, wenn er anders rechter Art ist. Eine der ersten und zugleich wichtigsten Gewöhnungen, die die Schule durch den Unterricht in ihren Zöglingen hervorbringt, ist die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Fleiß (s. d. betr. Art.). Was für ein wichtiges Princip die Gewöhnung in der Schule ist, das zeigt sich ganz besonders auch bei der geistigen Bildung, die die Schulen hervorbringen sollen. In der That hat die geistige Bildung nur dann einen Werth und einen unerschöpflichen Nutzen, wenn ihre Thätigkeiten, Kräfte und Mittel feste und sichere Gewohnheiten geworden sind. Man kann das Ziel und den Endzweck der geistigen Bildung mit den beiden Worten bezeichnen: denken und reden. Beide Fähigkeiten — die des Denkens und der Rede — sind aber erst dann im Menschen vorhanden, wenn sie ihm zur Gewohnheit geworden sind. Doch nicht bloß in der Bildung der Intelligenz des Menschen zeigt sich die Macht und die Bedeutung der Gewöhnung, sondern besonders auch in Rücksicht auf das Sittliche. Auch die sittliche Bildung kann erst in so weit als vollendet angesehen werden, als edle Sitten und große Gesinnungen zur Gewohnheit geworden sind.

Die bisherigen Erörterungen sollten dazu dienen, die unendliche Bedeutung, die die Gewöhnung namentlich für die Bildung hat, in ein klares Licht zu stellen. Fragen wir nach dem Begriff der Wörter Gewöhnung und Gewohnheit, so kommt es dabei, da die Gewöhnungen nichts anders als die Thätigkeiten sind, durch welche Gewohnheiten hervorgebracht werden, schließlich nur auf den Begriff der Gewohnheit an. Wir brauchen aber die Definition der Gewohnheit nicht weit zu suchen, da ihr Begriff sprüchwörtlich geworden ist. Die Gewohnheit, sagt man, ist die zweite Natur und damit ist ihr Begriff bestimmt. Man muß nur wissen, was unter der Natur überhaupt und was unter der zweiten Natur insbesondere zu verstehen ist. — Natur überhaupt ist ein in sich gegründetes Dasein, dessen Erscheinungen und Thätigkeiten aus den ihm inwohnenden Gesetzen mit Nothwendigkeit hervorgehen. In diesem Sinne ist auch der leibliche Organismus des Menschen in seiner Gestaltung, Gliederung und Entwicklung eine Erscheinungsform der Natur, in sofern darin alles nach bestimmten und unwandelbaren Gesetzen erfolgt, die alles schwankende, unsichere, zufällige und willkürliche ausschließen. Und diese Natur ist die erste Natur des Menschen. Aber diese erste Natur ist nur der Ausgangspunct und das irdische Werkzeug einer zweiten Natur, die des Menschen überirdisches Wesen zur Erscheinung bringen soll. Diese zweite Natur ist das geistige d. h. das intellectuelle und sittliche Leben, welches der Mensch aus sich heraus zu gestalten und zu entwickeln den Beruf hat. Den Proceß, durch welchen das sinnlich-individuelle Wesen des Menschen zu einem freien Träger des Geistigen gemacht wird, bezeichnet das Christenthum als Wiedergeburt. Bleibt der Mensch in seiner Entwicklung dabei stehen, jene erste Natur als den Zweck des Lebens festzuhalten, so kommt zwar auch seine geistige Natur zum Vorschein, eben weil sie Natur ist; aber sie wird in die Macht der Sinnlichkeit mit hineingezogen und der ganze Mensch wird fleischlich. Wird aber das geistige Leben entbunden, so wird auch das leibliche, indem es sich jenem unterordnet und in den Dienst desselben tritt, gerade hiedurch gereinigt und vergeistigt. Das geistige Leben unterscheidet sich von dem bloßen Naturleben wesentlich durch die freie Selbstbestimmung. Aber eine Freiheit, die so zu sagen nichts weiter wäre, als Freiheit, die nicht zugleich den Ernst und die Macht der Nothwendigkeit in sich trüge,

— diese hörte auf, wahre Freiheit zu sein und sänke zur Willkür und Zufälligkeit herab.

Die wahre Freiheit (s. d. Art.) besteht nicht darin, daß ich mich eben so leicht zum Guten bestimmen kann, wie zum Bösen, sondern vielmehr darin, daß ich mich — allerdings ohne allen äußeren Zwang, also von innen heraus — aber mit Sicherheit, mit Festigkeit, mit Nothwendigkeit nur zu dem bestimme, was gut und wahr ist. Dann ist das geistige Leben wieder zur Natur geworden, nämlich zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit. Aus dieser Begriffsbestimmung der Gewohnheit geht aber nun von selbst hervor, daß dieselbe in der Erziehung eine principielle Bedeutung hat. Denn die Erziehung — und unter diesem Ausdruck ist auch der Unterricht und die Bildung jeder Art begriffen — hat keine andere Aufgabe, als das geistige Leben in der Jugend so zu wecken und zu gestalten, daß es die Sicherheit und Festigkeit eines Naturlebens erhalte (vgl. d. Art. Erziehung). Die Pädagogik ist also die Kunst, die erste Natur des Menschen in die zweite umzuwandeln. Unterscheiden wir in dem geistigen Leben, zu welchem der Mensch erzogen werden kann, das sittliche und das intellectuelle Moment, so ist zu sagen, daß das Geistige in beiden Beziehungen zur Gewohnheit geworden sein muß, wenn der Mensch als erzogen betrachtet werden soll.

Wenn nun aber die Gewohnheit ein so wichtiges Princip für alle Bildung ist, so entsteht um so mehr die Frage: worin besteht das Verfahren, wenn der Zögling an etwas gewöhnt werden soll? Wir müßen uns begnügen, auf diese Frage nur das Allgemeinste zu antworten, da in mehreren anderen Artikeln dieses Werkes davon gehandelt wird, z. B. in den Artikeln: Einübung und Fertigkeit, überhaupt aber bei jeder besonderen Art pädagogischer Thätigkeit auch davon die Rede sein muß, auf welchen Wegen die betreffenden Gewöhnungen hervorzubringen sind. Für alle Arten von Gewöhnungen möchten jedoch folgende beiden Regeln gelten: 1) die Thätigkeiten, welche zu Gewohnheiten werden sollen, müßen rein vollzogen und 2) oft wiederholt werden. Es wird zur Bestätigung oder wenigstens zur Erläuterung dieser Regeln dienen, wenn wir sie auf ein Beispiel anwenden. Gesetzt, es handelte sich um den Beweis eines geometrischen Satzes, so hätte der Schüler diesen Beweis erst dann rein vollzogen, wenn er ihn nicht bloß in der Form versteht, wie ihn der Lehrer mitgetheilt hat, sondern auch selbst richtig und zusammenhängend wiederzugeben weiß. Der erfahrene Lehrer weiß, daß selbst für diesen reinen Vollzug eines bestimmten Beweises durch den Schüler schon eine gewiße Wiederholung desselben nöthig ist. Doch hat der Schüler an einem einzelnen Beweise noch nicht das Beweisen überhaupt gelernt, denn jeder bestimmte Beweis hat doch noch etwas individuelles; die Fertigkeit im Beweisen erlangt man allein dadurch, daß man das Beweisverfahren in den verschiedensten Formen und an den verschiedenartigsten Beispielen wiederholt. Dieselben Bemerkungen gelten aber auch für alle anderen Gewöhnungen — für wichtige und unwichtige, für leibliche und geistige, für intellectuelle und sittliche.

Giftpflanzen, s. körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Glaube, als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.

Globus, s. Geographie.

Graser, Dr. Johann Baptist, geb. ? Juli 1766 zu Eltmann im bayr. Unterfranken, kommt auf die Schule nach Bamberg, erlangt infolge ausgezeichneter Fortschritte schon im 20. Jahr die philos. Doctorwürde, später in das Würzburger Priesterseminar aufgenommen, 1790 Licenziat, sodann Präfect des adeligen Seminars daselbst, nachher Condirector der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg, hier noch vor der Säcularisation entlassen; 1804 Frühjahr Prof. der Theol. zu Landshut, Herbst Schul- und Studienrath in Bamberg; 1810 bayerischer Regierungs- und Kreis-Schulrath in Baireuth bis 1825 (als solcher verheirathet); da um diese Zeit die Kreis-Schulräthe in Bayern eingezogen wurden, so erfolgte seine Quiescirung; † 28. Febr. 1841 zu Baireuth (vgl. Voigts Nekrolog von 1841. Allg. Litt. Z. 1841).

Die entschiedene Bedeutung Graser's liegt zunächst auf dem wissenschaftlichen Gebiet. Seine Ehre ist es, einer der ersten gewesen zu sein unter denen, welche in neuerer Zeit einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik Bahn brachen. Noch mehr: auch die Anerkennung davon darf nicht fehlen, daß er in seinen

Schriften Wesentliches zur Erkenntnis der richtigen Principien einer gesunden Erziehungslehre beigetragen hat. Damit hängt das besondere Verdienst zusammen, durch seine Richtung entschiedenen Einseitigkeiten in den pädagogischen Bestrebungen als Gegengewicht und Ergänzung zu dienen. Es kann dies ausgesprochen werden bei allem Zugeständnis, daß die Theorien Graser's in ihren Grundlegungen noch viel zu sehr unfrei und mit Schelling'schen Philosophemen verquikt sind, daß seine Ausführungen vielfach an Künstlichkeit leiden und daß er bei seinem Gange von der Höhe herab in die Praxis häufig in Consequenzen wie Mitteln fehlgreift.

Seine wissenschaftlichen Hauptwerke sind:

Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. 3. Aufl. in 2 Theilen, Baireuth 1830, und — als Ausführung der darin niedergelegten Ideen

Die Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. in 3 Thl., Hof und Wunsiedel bei Grau 1839 (der 2. Theil ist erst nach dem Tode Graser's 1842 erschienen).

Indem Graser bei den wissenschaftlichen Darlegungen der Principien der Erziehungs- und Unterrichtslehre von der Bestimmung des Menschen als solchen ausgeht, hat er eine einheitliche, richtige und folgenreiche Grundlage für seine Entwicklungen gefunden. Schade, daß die nähere Auseinandersetzung dieser Wahrheit vielfach von Speculationen beherrscht und eingeengt wird, in ihren Ausführungen mager und unbefriedigend bleibt, und in einer etwas unbeholfenen mit dem Gedanken ringenden Darstellung erfolgt. „Die Bestimmung des Menschen ist die vorzügliche Repräsentation des göttlichen Seins im Verhältnis zu den übrigen Gattungen der Wesen. Sie ist daher Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen." Erziehung und Unterricht „haben vermittelst der Einwirkung der reifen Menschen den heranwachsenden Menschen in der Richtung zu unterstützen, daß sein Gesammtvermögen, sein Sein zu begründen, um so zeitiger und sicherer hervorkomme." Hiebei legt nun aber Graser den größten Werth darein, daß der Erzieher bei seinem Geschäfte zwar „wegen der einzelnen mannigfachen Beziehungen des menschlichen Lebens die menschlichen Anlagen und Kräfte sich vereinzelt denken, aber in ihrer Ausbildung stets zugleich als ein Gesammtvermögen nehmen solle, um ein menschliches Wesen zu bilden." Infolge dieser Grundanschauungen geht bei ihm einmal ein Hauptbestreben dahin, der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit eine allseitige, den ganzen Menschen ins Auge fassende Ausbildung der Kräfte zu sichern (namentlich auch „der Unterricht muß in jedem Momente total bildend sein"). Es hängt aber damit auch das Weitere zusammen, daß ihm jede Beschränkung der Idee der Menschenbildung und der nöthigen Mittel für diesen Zweck als das größte Unrecht erscheint; es ist „eine wahre Versündigung an der Menschheit, wenn man den Menschen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenstand vorenthalten will." Glaube man nicht, daß Graser durch das Festhalten solcher Grundlage in vage Menschheitsbildungsträume hineingeführt wurde. Davor hat ihn der ihm eigene praktische Blick bewahrt, vermöge dessen er das Bedürfnis der besonderen Standeserziehung nicht bloß anerkennt, sondern einer der ersten Pädagogen ist, welcher die hier sich geltend machenden Unterschiede — allerdings bald mit mehr bald mit weniger Glück — auf die richtigen Principien zurückzuführen sucht. — Fragen wir nun aber näher, welches das Ziel der echt menschlichen Ausbildung sei, so besteht es nach Graser in der Befähigung 1) „das menschliche Sein selbst zu begründen" und 2) „es zu begründen in der rechten Form" d. h. in freier, selbstbewußter, vernünftiger Selbstbestimmung. Durch Ziffer 2 wird insbesondere die Art und Weise jedes richtigen geistigen Einwirkens normirt. Es ist verkehrt, wenn es nicht durchaus Selbstbewußtsein, Selbstanschauung, Selbständigkeit und daher vernünftige Erkenntnis fördert. Der Unterricht insbesondere muß „geistbildend" sein: „er ist nur dann wahrer Menschenunterricht, wenn er den Selbstunterricht befördert." — Das Misliche in dem Graser'schen System ist nur das, daß sich von dem eingenommenen Standpuncte aus in seinen

Erziehungsgrundsätzen und Auseinandersetzungen auf eine ungebührliche Weise das Wissen oder das bewußte, verständig calculirende Reflectiren als Hauptfactor der menschlichen Bildung nach allen Seiten in den Vordergrund drängt, so daß das Element der einfachen Gewöhnung und der gemüthlichen Entwicklung zu kurz kommt und der Haupthebel der menschlichen Bildung immer wieder „in die Förderung der Einsicht in die Gründe und Folgen, die Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit, Angemessenheit der Dinge" gesetzt wird. — Diese Einseitigkeit muß sich natürlich vorherrschend im Gebiete des Religiösen und Moralischen herausstellen, auf dem die Kenntnis der wahren Grundgesetze des menschlichen Lebens die ganze Entwicklung beherrscht. „Hast du einmal in der jungen Seele die klare Erkenntnis der freien Selbstbestimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der Imputation der Schuld und Strafe, des Verdienstes und des Werthes begründet, — gelungen ist dir dann das wichtigste Werk, den Menschen geboren zu haben." Die Folge davon ist, daß das ganze Wesen der Mittheilung des frommen und sittlichen Lebens verkannt wird, die Kirche selbst vorherrschend als Lehranstalt, als Schule erscheint und die Entwicklung des Religionsunterrichts anstatt von unvermittelter Einführung in die Anschauungen des geschichtlichen und thatsächlichen frommen Lebens — von reflectirenden Betrachtungen über die weltlichen Dinge und menschlichen Anlagen, wobei Graser mit seinen künstlich gemachten Erzählungen häufig auf den überwundenen Aufklärungs-Standpunct der philanthropischen Schule zurücksinkt, und in seinem ferneren Stufengang von der verständigen Entwicklung des Menschen und der umfassenden Einsicht in die Natur und Menschenwelt abhängig gemacht wird. — Die Ansichten Graser's erstrecken sich aber in ihren Consequenzen auf alle einzelnen Seiten und Theile des Unterrichts, wie dies am deutlichsten an den Grundsätzen für den ersten Leseunterricht hervortritt. Hierüber vgl. d. Art. Leseunterricht.

Noch bleibt uns aber eine Hauptseite des Graser'schen Systems zu betrachten, welche demselben eine specifische Bedeutung giebt. Es ist die folgenreiche Erkenntnis der Wahrheit, daß, „wenn auch die harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte das Hauptaugenmerk des Erziehers sein muß, doch diese nur mit der praktischen Beziehung auf den Zweck zu befördern ist, den Menschen für Leben und Welt zu bilden, so daß also jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktischen Lebensbeziehung geleitete Uebung wird." Wenn es die Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so muß vor allem darauf ausgegangen werden, dem Menschen die Kunde von dem zu verschaffen, was er zu einem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen („denn das Leben stellt sich für den Menschen als Gemeinschaft dar"), zur Erfüllung seines häuslichen und bürgerlichen Berufs bedarf. „Wenn dies geschieht, so bildet sich durch die Anschauung des wirklichen Lebens, in welcher alle Wahrheiten sich verkörpern, von selbst auch das lebendige, reizvolle Interesse am Unterricht; der Mensch unterrichtet sich so am leichtesten und sichersten selbst." „Es muß dahin kommen, daß die Schule durch Kunst das Leben der Kinder vor der Schule wieder herstellt, aber nur auf einem immer höhern Grade, und der Unterricht muß nichts mehr leisten, als was die Natur und die Menschen an dem Schüler leisteten, wenn er nach einem schon mit eigenem Bewußtsein vorgezeichneten Gange im steten Verkehr mit ihnen sich zu unterrichten trachtete." — Daß mit diesen Grundsätzen Graser trotz mannigfacher Berührungen beider doch eine entschiedene Ergänzung der formalistischen Richtung Pestalozzi's bildet, leuchtet ein. Sein Verdienst ist es, ebendadurch für jede Schule, auch die Volksschule, die wesentliche Bedeutung des sachlichen (realen) Lebensunterrichts gegenüber von schlimmen Beschränkungen und engherzigen Auffassungen festgestellt zu haben. Wollte man ihm aber zum Vorwurfe machen, durch die Hervorhebung des Realen im Unterricht befördere er eben nur wieder die Gefahr der Vielwisserei, des unklaren Erkennens, der Zerstreuung im Unterrichte, welche Pestalozzi beseitigt habe, so würde seinen Ideen großes Unrecht geschehen. Man kann sich nicht stärker gegen die Unmethode, nach der bei dem sogenannten Realienunterricht dem Kinde nur gewiße einzelne Kenntnisse nach willkürlicher Weise mitgetheilt werden, und gegen die grundsatzlose und ungebührliche Erweiterung des Kreises von wissenswerthen Kenntnissen für die Volksschüler verwahren, als er. „Vielmehr müßen alle diese Kenntnisse eine Beziehung

auf das Leben des Kindes und die bestimmten physischen und geistigen Verhältnisse, in denen es sich bewegt, haben." Dadurch hat Graser im Princip jeden für das Kind fremdartigen, unverdaulichen Stoff ausgeschieden und die Grundlage für eine richtige Auswahl des Stoffs überhaupt und für die besondern Stände festgestellt. Zugleich sucht er für den Lehrgang dieses Unterrichts einen festen Lehrplan auf der Grundlage der sich durch den Lebenstrieb erhöhenden Wißbegierde und der natürlichen Erweiterung des Anschauungskreises des Kindes zu gründen. Wäre nur auch hier nicht die Ausführung, wie sie für die Volksschule namentlich „die Elementarschule fürs Leben" darstellen soll, in allzu steife Schablonen und künstliche Formen gebannt und die Art der Behandlung des Einzelnen von jener schon bezeichneten reflectirend-raisonnirenden Weise, welche die gemüthliche Seite der Naturbetrachtung und die geschichtlich thatsächliche Betrachtung des Menschenlebens nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. — Von durchgreifendem Einfluß mußte die Idee des Lebensunterrichts bei Graser auf die Principien des in seinem Sinne sich gestaltenden Religionsunterrichts sein. Je mehr er seine Aufgabe darein setzt, die Kinder nach allen Seiten in das echt menschliche Leben einzuführen und durch die Anschauung desselben innerlich zu bilden, desto mehr erscheint ihm die Religion vorherrschend als Form, die dem menschlichen Leben eine Gestalt geben solle. Die Folge davon ist, daß Graser als entschiedener Feind aller bloßen Formeln und allgemeinen Wahrheiten, in denen ein abstracter Religionsunterricht sich bewegt, auftritt. „Vernachläßigt der Religionsunterricht den richtigen Gang und kümmert sich nicht um das Erkennen der göttlichen Lebensform oder der allseitigen und einigen göttlichen Wirksamkeit in der Welt, sondern erweist nur das Dasein eines Gottes und erklärt Begriffe und Sätze, was muß die Religion derjenigen Menschenclasse sein, die wir mit dem Namen Volk bezeichnen? Eine materielle Religion oder ein Götzendienst." Merkwürdig übrigens, daß auch hier bei Graser gerade das, worin die Religion als Leben und Kraft und als gestaltende Macht erscheint, die Geschichte, insbesondere die heilige Geschichte, nicht zu ihrem Rechte kommt.

Was Graser eine besondere persönliche Hochachtung sichert, das ist, daß er und sein Ringen nicht in der Theorie aufgeht. Nicht genug, daß er als Schulaufseher durch Organisationen und Anordnungen jeglicher Art förderlich auf das Volksschulwesen in Oberfranken einzuwirken suchte, — er nahm sich vielmehr als eifriger Volksfreund und Lehrerfreund in der freiesten und hingebendsten Weise der Hebung der Volkszustände, der Bildung der Lehrer, der Entwicklung der Volksschule an. Darum ruhte auch, als eine unfreiwillige Quiescirung seiner Thätigkeit ein Ziel zu setzen schien, sein Geist nicht, er suchte sich in seiner Umgebung, ja in seinem Hause selbst Schulen zu schaffen, die in seinem Geiste wirkten und seine Ideen verwirklichten. So durfte der ehrwürdige Greis mitten unter freudigem Arbeiten und im geistreichen Umgang mit andern edlen Geistern, unter denen besonders J. Fr. Richter hervorzuheben ist, ein hohes Alter erreichen und ward nach kurzem Kranksein aus einem noch frischen, wahrhaft jugendlichen Wirken in die höhere Ordnung der Dinge versetzt, wo der Mensch „zur vollkommensten Anschauung des wahren Seins der Dinge oder des Göttlichen" berufen ist.

Eine Darstellung der Graser'schen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze s. Allg. Schulzeitung 1837, Mai- und Juniheft, vgl. Aprilheft 1838; in Hergang's päd. Real-Encyklopädie I, 812; — sodann von Eisenlohr in den Blättern aus Süddeutschland. Stuttgart, Köhler, 1838, Heft 3 u. 4. — Einen Bericht über die Graser'schen Schulen s. Kröger, päd. Reisen. Bd. II.

Gregoriusfest, s. Schulfeste.

Grüßen. Der Gruß ist nach J. J. Wagner's, des Philosophen, Ausdruck die Erbietung, mit jemanden in ein Verhältnis der Humanität zu treten. So weit zurück und so tief hinab unter den Völkern menschliche Cultur reicht, so weit reicht auch der Gruß. Er ist eine menschlich theilnehmende Ansprache einander bekannter oder auch unbekannter, sich begegnender oder scheidender Menschen. Je nach Volkscharakter, Bildungsstand, Lebensstellung, socialen Verhältnissen gestaltet sich der Gruß sehr mannigfaltig; im allgemeinen aber ist er immer Ausdruck der wohlwollenden, freundlichen, Höheren gegenüber zugleich demüthigen Gesinnung. Mit den Grußformeln

verbinden sich auch vielfach entsprechende Geberden und Ceremonien. Es geht der Gruß durch alle Lebensverhältnisse hindurch, hohe und niedere, heilige und profane. Dem Gruß entspricht überall Dank und Gegengruß ebenso als Erforderniß humaner Sitte.

Bei so bewandten Umständen kann es keine Frage sein, ob die Erziehung in Haus und Schule auch auf die Begrüßung ihr Augenmerk zu richten habe. Schon die natürliche Humanität macht dieses zur Pflicht und das Christenthum als Grund und Kraft gottgeheiligter Humanität spricht dazu Ja und Amen.

Man halte darum die Kinder im Hause frühe schon zu dieser Uebung humaner Sitte an. Das Kind werde zeitig gewöhnt, Verwandte, Bekannte, Vorgesetzte, Respectspersonen, auf dem Lande auch Fremde zu grüßen. Dazu lerne das Büblein auch zeitig das Hütlein oder Käpplein ziehen.

Man halte in der Schule darauf, daß die Schüler den eintretenden Lehrer begrüßen. Ebenso wenn sonst eine Person von Ansehen eintritt. Desgleichen mit dem Abschiedsgruß. Man halte auch von Seiten der Schule die Schüler zum Grüßen außer der Schule an und rüge vorkommendenfalls die Unterlassung. Auf Dörfern erkennt man oft den Geist des Ortes und namentlich der Schule und ihrer Pfleger schon am Grüßen oder Nichtgrüßen der Kinder — und Alten.

Man begnüge sich aber nicht mit der äußeren Gewöhnung, sondern weise je und je bei älteren Kindern auch auf den tieferen Grund der allgemeinen und christlichen Humanität hin. Die Grußformel trete mehr und mehr aus der Gedankenlosigkeit in Bewußtsein und Wahrheit. Was einerseits mehr Sache des äußeren Anstandes gewesen, das gestalte sich mehr und mehr als Ausdruck innerer Sittlichkeit, vom Geiste Christi belebt. (Vgl. d. Art. Anstand.)

Grundbeschreibung, s. Schulacten.

GutsMuths, Joh. Christoph Friedr., geb. zu Quedlinburg am 9. Aug. 1759, besuchte nach vorhergegangener häuslichen Vorbereitung das Gymnasium seiner Vaterstadt, wo er schon als Schüler seine pädagogische Laufbahn begann. Seine Kenntnisse und die frühe Reife und Festigkeit seines Charakters gewannen ihm das Zutrauen des Leibarztes Ritter, der ihm seine Kinder, 4 Knaben und 1 Mädchen, zum häuslichen Unterricht übergab, ein Verhältnis, das von entscheidender Wichtigkeit für GutsMuths ganzes Leben werden sollte. Die Leistungen des Lehrers stellten seinen Principal vollkommen zufrieden, und als GutsMuths 1779 das Gymnasium verließ, um zu den Universitätsstudien überzugehen, geschah es nur unter gegenseitig genommener Verabredung, daß GutsMuths nach vollendeter Studienzeit wieder in seine alte Lehrstelle eintrete. GutsMuths kehrte demzufolge, nachdem er sich zu Halle durch das Studium der Theologie und Pädagogik zu seinem künftigen Berufe vorbereitet, in das Ritter'sche Haus zurück und blieb daselbst auch als nach einigen Jahren der Vater starb und die Mutter ihm erklären mußte, daß sie außer Stand sei, ihm ferner seinen Gehalt zu zahlen. Aber eben hiedurch erhielt sein Leben eine entscheidende Wendung. Salzmann, welcher damals (1784) seine Erziehungsanstalt in Schnepfenthal eröffnete, hatte sich vorgenommen, als ersten Zögling ein begabtes Kind unentgeltlich aufzunehmen, und wählte dazu, durch ein Zeitungsblatt auf die frühe verwaiste Familie aufmerksam gemacht, den im 6. Jahre stehenden Karl Ritter, den nachmals berühmt gewordenen Reformator der pädagogischen Wissenschaften. GutsMuths begleitete den Knaben nebst einem älteren Bruder und der Mutter nach Schnepfenthal, wo sich bald ein so inniges Band gegenseitiger Hochachtung und Freundschaft zwischen beiden Theilen knüpfte, daß Salzmann nicht nur den Wunsch aussprach, auch den älteren Sohn bei sich zu behalten, sondern auch den Lehrer, der ihm so wohlvorbereitete Zöglinge zuführte und dessen treffliche pädagogische Begabung er erkannte, für seine Anstalt zu gewinnen wünschte. GutsMuths, der hier für seinen unternehmenden Geist einen freieren Wirkungskreis erkannte, als ihm eine andere Stelle gewähren würde, gieng in den gemachten Vorschlag ein. Er fand bei seinem Amtsantritte (1785) nur einige geringe Anfänge von Gymnastik vor, wie sie von Dessau her mit nach Schnepfenthal übergegangen waren. Er erzählt uns, wie ihn Salzmann, als er ihm die Leitung derselben übertrug, in das etwa einen Büchsenschuß weit östlich von den jetzigen Institutsgebäuden gelegene Laubwäldchen, die Hard ge-

nannt, geführt und mit den Worten: „dies ist unsere Gymnastik", auf einen geräumigen, ebenen, halb von Buchen beschatteten, halb freien Platz hingedeutet habe, der, für diesen Zweck vortrefflich, doch erst durch GutsMuths das, was er jetzt ist, der wohlausgestattete Musterplatz fürs Turnen werden sollte, versehen mit den gehörigen Vorrichtungen zu den mannigfaltigen Uebungen, wie sie mit sorgfältiger Rücksichtsnahme auf die Ausbildung der einzelnen Theile des menschlichen Körpers von ihm erst erfunden, geprüft und endlich in ein vollständiges System gymnastischer Uebungen zusammengestellt werden sollten. „Ich erkannte die Bedeutung dieser Uebungen", sagt er uns; „was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und zuweilen der Zufall an die Hand gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heiteren Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so, bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach 7 Jahren in der ersten Ausgabe meiner Gymnastik (1793) die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes." — Eine 2. Aufl. der Gymn. erschien 1804, eine 3. neu eingeführt von F. W. Klumpp in Stuttgart 1847, nach des Verfassers Tode. Mit diesem seinem Haupt- und Meisterwerk, zu welchem den Nachfolgern wenig wesentliches hinzuzufügen übrig blieb, rief GutsMuths eine pädagogische Disciplin ins Dasein, die bei einer vollständigen, den ganzen Menschen ins Auge fassenden Erziehung eben so nothwendig erscheint, als sie auf fast unbegreifliche Weise lange vernachläßigt worden war. Jener erste Turnplatz, mit dem GutsMuths in Schnepfenthal den Anfang machte, ist das Vorbild für unzählige andere geworden. GutsMuths Gymnastik hat eine ganze Literatur von Turnschriften zur Nachfolge gehabt, und mit Recht sagt Spieß: Wenn man Jahn den Vater der deutschen Turnkunst nennt, so sollte man billigerweise auch den Groß- und Erzvater derselben, GutsMuths, nicht vergessen. Das Buch wurde ins Französische, Englische und Dänische übersetzt.

Von einer specielleren Seite, als Vorschule der rein kriegerischen Uebungen, aufgefaßt, behandelte GutsMuths später die Gymnastik in einem Werke: „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bundes gewidmet." Frankf. a. M. 1817. Dieses Werk erscheint als der Nachhall einer schon im Verbleichen begriffenen schöneren Zeit. Für das nach Abwerfung des französischen Joches zum Gefühle wiederhergestellter Freiheit erwachte deutsche Volk soll das durch alle Staaten des Vaterlandes gaumäßig organisirte Turnen das Mittel werden, eine kräftige, kampftüchtige Jugend zu ziehen, die mit kriegerischem Muthe und patriotischem Sinne das errungene Gut gegen jeden auswärtigen Feind zu vertheidigen im Stande sei. Allein die Turnplätze galten jetzt für Demagogenherde: das Turnbuch fand nur eine laue Aufnahme; ein kleineres Werk, „Katechismus der Turnkunst", folgte im Jahre 1818.

Auf einem günstigeren Gebiete und ganz in seiner pädagogischen Sphäre finden wir den gemüthlichen Jugendfreund in einer seiner frühesten Schriften: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, bearbeitet von GutsMuths" 1796. Die Spiele erschienen bei Lebzeiten des Verfassers in 3 Aufl.; dazu kam nach seinem Tode eine 4., neueingeführt von Klumpp. Stuttgart, 1845. — Bei der erweiterten praktischen Bedeutung, welche die Spiele durch GutsMuths bekommen, fallen sie ganz mit unter den Gesichtspunct der Gymnastik und dienen demselben Zwecke.

Außer der Gymnastik waren Geographie und Technologie die Hauptfächer, in denen GutsMuths unterrichtete, beides Gegenstände, die seinem praktischen Sinne durchaus entsprachen und von ihm als Lehrer und Schriftsteller mit glücklichem Erfolge gefördert wurden. Seinen Unterricht wußte er durch Gründlichkeit der Methode und durch versinnlichende Anschauung vorgezeigter Gegenstände u. dgl. nützlich und angenehm zu machen, und manche Schüler giengen aus demselben hervor, in deren Namen ein ehrenvolles Zeugnis für den Lehrer liegt. Das dauernde Freundschaftsverhältnis mit dem ältesten derselben, Karl Ritter in Berlin, darf als ein Glanzpunct in GutsMuths Leben nicht unerwähnt bleiben. Durch sein „Handbuch der Geographie", Leipzig 1810, 2. Aufl. 1825—26, hat er zu einer gründlichen naturgemäßen Methode

des geographischen Unterrichts beigetragen. Ein „Abriß der Erdbeschreibung", Leipzig 1819, 3. Aufl. 1839, erschien als Lehrbuch beim Unterrichte; dazu für den Lehrer eine „Methodik der Geographie" Leipzig 1835. Ueber Mechanik erschien von ihm das von andern viel benutzte Buch: Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer. Altenburg 1801. 2. Aufl. Leipzig 1816.

Seit 1797 bewohnte GutsMuths, verheirathet mit einer Seitenverwandten Salzmanns, ein freundliches Landhaus am Eingange des Schnepfenthal benachbarten Ortes Ibenhain. Hier sehen wir ihn auch in eigener selbstgeschaffener Sphäre, als Vorsteher eines Haushaltes, als Vater und Erzieher einer zahlreichen Familie, in patriarchalischer Würde walten; dann in Stunden freierer Erholung mit Pflege seines Blumengartens, Veredelung seiner Obstbäume, Abwartung seiner Bienenzucht beschäftigt, oder an seiner Drechselbank thätig, und auf andere Weise das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. Hier faßte er die meisten seiner Schriften ab und verschaffte sich als Herausgeber seiner Zeitschrift: „Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands," 1800 bis 1820, als erfahrener Pädagog, aber auch als scharfer Kritiker einen ausgedehnten literarischen Wirkungskreis. Von hier aus kam er täglich zweimal nach Schnepfenthal, Vormittags 11—12 zur Gymnastik, Nachmittags 2—4 zum Unterrichte in den Classen, worauf er im Sommer 4—5 die Zöglinge zum Baden führte und den Schwimmunterricht ertheilte. Stets in nützlicher Thätigkeit begriffen, einfach und naturgemäß in seiner Lebensweise erreichte GutsMuths ein hohes Alter. Noch munter in seinem Berufskreise feierte er 1835 sein 50jähriges Amtsjubiläum; mußte jedoch schon zwei Jahre später wegen zunehmender Altersschwäche seine Geschäfte aufgeben. Er starb am 21. Mai 1839. — GutsMuths war eine echt pädagogische Persönlichkeit von schlichtem, biederem, aber würdevollem und achtunggebietendem Aeußeren, seine Energie und Strenge wirkten zu Zeiten ebenso wohlthätig, als seine rücksichtsvolle Milde zu andern; mit pädagogischem Scharfblick durchschaute er jeden seiner Zöglinge und wußte ihn nach seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln. Das Turnen gieng nie munterer und fröhlicher von statten, als wenn es sein Commandowort belebte, wurde nie anregender belohnt, als wenn er die Besseren zu Vorturnern ernannte, oder Prämien für die gelungenen Uebungen ertheilte. Sein Andenken lebt nicht nur in der Anstalt, an der er wirkte und zu deren Gedeihen er wesentlich beitrug, in dankbarer Erinnerung fort; auch in der Geschichte der deutschen Pädagogik hat er sich einen Ehrenplatz gesichert.

H.

Habsucht, s. Sparsamkeit.

Härte, s. Erzieher.

Halbtagsschulen sind diejenigen Schulen, deren unter Einem Lehrer stehende Abtheilungen von einander gesondert zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Der Name kommt vorzugsweise in Preußen vor. Sonst werden dieselben Schulen Classenschulen oder, wie in Württemberg, Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt. Kirsch im deutschen Volksschulrecht und in Hergangs pädagogischer Realencyklopädie 2. Aufl. Art. Classen bezeichnet dieses System als System der Sonderclassen, ohne jedoch diesen Namen auf Abtheilungen, die unter Einem Lehrer stehen, zu beschränken.

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat. Indessen ist die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagsschulsystem günstig stimmt, sondern es treten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagsschuleinrichtung 1) vor allem behauptet, bei einer zu großen Zahl von Kindern, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler Noth, denn a) der

Lehrer vermöge sie weder zu einem geordneten Nachdenken und zur Selbstthätigkeit anzuleiten, noch in den Besitz der nöthigen positiven Kenntnisse zu setzen; b) die Selbstbeschäftigung, welche für diejenige Abtheilung, die der Lehrer nicht unmittelbar unterrichtet, eintritt, habe nicht nur keinen Werth, sondern schade vielmehr den Kindern. 2) Diesem Schaden wird der moralische zur Seite gestellt, der dadurch entstehe, daß die vielfach unbeaufsichtigten und unbeschäftigten Kinder einer ungetheilten Schule zuchtlos werden. 3) wird es für eine unnatürliche Steigerung und gefährliche Ueberreizung der Kinder erklärt, wenn sie 5—6 Stunden des Tages die Schule besuchen sollen. 4) wird zur Begründung der Classentrennung geltend gemacht, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind den Arbeiten, die es für die Eltern zu verrichten habe, und eben damit der allernöthigsten Vorbereitung auf das spätere Leben zu viel entzogen werde. 5) Dazu tritt je nach den localen Verhältnissen die Rücksicht auf den ökonomischen Vortheil der Lehrer, der ihnen aus der Belohnung für den Unterricht mit vermehrter Stundenzahl erwächst, oder auf den finanziellen Stand einer Gemeinde, der ihr die Anstellung eines weiteren Lehrers erschwert. Für solche Classenschulen sprachen sich in früherer Zeit aus: Dinter, Zerrenner; in neuerer Zeit Goltzsch, Eisenlohr und Kirsch.

Diese Trennung einer Schule in Classen kann aber nicht als absolut zweckmäßig oder pädagogisch nothwendig erkannt werden. Denn einerseits kann durch eine genaue Beaufsichtigung der Schüler und durch strenge Prüfung der Ausarbeitungen in Verbindung mit dem Monitoreninstitut den Nachtheilen, welche die Selbstbeschäftigungen bringen können, vorgebeugt werden. Andererseits wird die Handhabung einer zweckmäßigen Disciplin durch das Zusammensein mehrerer Abtheilungen nicht so erschwert, daß der Lehrer dadurch gehindert würde, durch Energie und Entschiedenheit den Geist der Ordnung unter seinen Schülern zu erhalten. Und sind nur die Schulstunden zweckmäßig vertheilt, sind die Pensen in angemessener Abwechslung an einander gereiht und fehlen die zur Erholung nöthigen Pausen nicht, so darf von der ungetheilten Schule weder für die geistige noch für die leibliche Gesundheit des Kindes Gefahr befürchtet werden. Was ferner die Behauptung betrifft, daß durch einen 5—6stündigen Unterricht das Kind dem Hause zu lange entzogen werde, so ist dagegen zu bemerken, daß auch neben einem längeren Schulbesuch den Kindern genug Gelegenheit zur Vorbereitung auf ihren späteren Beruf geboten und hinreichende Zeit zur Theilnahme an den Geschäften des Hauses gegönnt ist. Und wenn endlich die Verbesserung der ökonomischen Lage der Volksschullehrer oder die Rücksicht auf die finanzielle Lage einer Gemeinde in die Wagschale gelegt wird, so zeigt sich darin am deutlichsten der Charakter der Anordnung von Halbtagsschulen als einer nur relativ-nothwendigen.

Eine längere Dauer der Schulzeit, als sie die Halbtagsschulen zulassen, ist unumgänglich dazu nothwendig, daß die Kinder der Volksschule, die bei der Verschiedenheit ihrer Gaben u. s. w. auch eine verschiedene Behandlung erfordern, nicht nur formale Verstandesbildung und durch einen methodischen Stufengang die erforderlichen positiven Kenntnisse erlangen, sondern auch für ein geordnetes Zusammenleben in der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde herangebildet und so für das spätere Leben vorbereitet werden. Die Zeit, die in ungetheilten Schulen gewonnen wird, ist um so höher anzuschlagen, wenn bei einem concentrirenden und stufenmäßigen Unterricht in einzelnen Fächern verschiedene Abtheilungen vereinigt unterrichtet werden können, somit für den unmittelbaren Unterricht mehr als die Hälfte der Zeit gewonnen wird, ob auch dieser gemeinsame Unterricht für einen Theil der Schüler als Repetition, für einen andern als Vorausnahme gilt. Die Selbstbeschäftigung der Kinder darf keineswegs als ein nothwendiges Uebel angesehen werden, vielmehr ist sie, vom Lehrer zweckmäßig geleitet und gehörig controlirt, ein wichtiges Mittel in seiner Hand, die Schüler an selbständige Thätigkeit zu gewöhnen und in denjenigen Fächern zu fördern, die neben dem unmittelbaren Unterricht Einübung erheischen, wie eine günstige Gelegenheit, die Individualitäten zu berücksichtigen. Sie kann um so weniger entbehrt werden, je weniger von den Zöglingen der Volksschule im allgemeinen eine pünctliche Ausarbeitung der Hausaufgaben erwartet werden darf. Wird außer diesen Vortheilen noch erwogen, daß nur ein körperlich kräftiger und geistig rüstiger Lehrer

2 oder gar 3 selbständige Classen je mit der entsprechenden Stundenzahl zu unterrichten vermag und daß selbst bei einem solchen Lehrer Frische und Lebendigkeit mit der Zeit nachlassen, und werden auch die Gründe mehr untergeordneter Art nicht unberücksichtigt gelassen, die größere Freudigkeit der Kinder zum Schulbesuch bei gleicher Unterrichtszeit, die bei weiterer Entfernung nothwendig werdende Begleitung der jüngeren Kinder durch ältere, der Vortheil, der daraus entsteht, daß alle Kinder zu den angemessensten Tagesstunden ihren Unterricht erhalten, der Gewinn, den die jüngeren Kinder aus dem Zusammenleben mit den älteren ziehen: so muß selbst dann, wenn einem Lehrer mehr oder verschiedenartigere Schüler zugetheilt sind, als es vom rein pädagogischen Standpunct aus wünschenswerth ist, die Vereinigung der Abtheilungen der Einrichtung von Halbtagsschulen vorgezogen werden, so lange überhaupt der Lehrer noch im Stande ist, die ihm anvertrauten Schüler mit seiner erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit zu bewältigen.

Dagegen wird selbst von dieser Seite aus das Halbtagsschulsystem nicht absolut verworfen, und es ist in der That eine Vertheilung der Schüler Eines Lehrers in selbständige Classen nicht zu vermeiden, wenn 1) die Zahl der Schüler eine solche Höhe erreicht, daß der Lehrer die Masse nicht mehr zu übersehen vermag, 2) die Abtheilungen bei stärkerer Besetzung so unter sich verschieden sind, daß der Lehrer nicht alle gehörig beaufsichtigen oder zweckmäßig beschäftigen kann. Dieser Nothstand kann eintreten, wenn wegen Mittellosigkeit der Gemeinde die Anstellung eines weiteren Lehrers oder die Einrichtung eines Schullocals auf Schwierigkeiten stößt, wenn Mangel an Lehrern herrscht oder den bereits angestellten durch Abtheilungsunterricht ein ökonomischer Vortheil verschafft werden soll.

Wann die Schülerzahl diese Höhe erreiche, daß Classenunterricht nothwendig wird, darüber sind die Ansichten verschieden. Das richtige Maß wird eingehalten werden, wenn die Zahl der Schüler, die ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten hat, auf 90 bestimmt und für eine größere Anzahl bis zu 120 Abtheilung in selbständige Classen gefordert wird, sofern nicht wegen der Verschiedenheit, welche hinsichtlich des Alters und der Kenntnisse stattfindet, schon für eine geringere Schülerzahl Abtheilungsunterricht zu verlangen ist. Dieser zweite Fall tritt ein, wenn bei ungefähr 60 oder mehr Schülern in den Hauptfächern mehr als 3 Abtheilungen zu bilden sind, was in der Regel in den Schulen geschehen muß, welche alle 7 oder 8 Jahresclassen vereinigen. Solcher selbständigen Classen sollten in der Regel nicht mehr als 2 gebildet werden, weil sonst die Zahl der Schulstunden zu sehr vertheilt oder die Kraft des Lehrers zu stark in Anspruch genommen würde. Die Unterrichtszeit hat sich auf 6, beziehungsweise 4 Stunden täglich zu erstrecken. Eine Vereinigung der sonst getrennten, aber nach Kenntnissen und Alter einander näher stehenden Abtheilungen in einzelnen Fächern oder ein Zusammensein mehrerer Abtheilungen, von denen die eine unmittelbar unterrichtet wird, die andere sich selbst beschäftigt, in einzelnen Stunden ist, sofern es die Localität gestattet, nicht ausgeschlossen; doch darf diese Vereinigung nicht zu weit ausgedehnt werden, wenn nicht die ganze Einrichtung von Halbtagsschulen illusorisch werden soll.

Gegen die Classenschulen und für Trennung der Abtheilungen bloß in Nothfällen sprechen sich aus: Curtman, Gräfe, Riecke, ebenso gegen den Abtheilungsunterricht im allgemeinen, aber für den successiven Unterricht in Schulen mit Einem Lehrer: Denzel, Palmer, Stirm. Selbst Eisenlohr (s. oben) wird vornehmlich durch einen relativen Grund, den ökonomischen Vortheil der Lehrer, für den Abtheilungsunterricht günstig gestimmt. Wegen der ländlichen Geschäfte findet zur Sommerszeit in verschiedenen Ländern Abtheilungsunterricht statt.

Handarbeit. Die Handarbeit begreift hier die Beschäftigungen der Jugend, die mit der Hand zu deren Kräftigung und Gewandtheit, wie auch zur Vollbringung der verschiedenen Thätigkeiten im Leben verrichtet werden. Sie ist so alt, als es ein Familienleben giebt, in welchem man die Jugend für das Leben erzieht. Der erste Anstoß zu einer geordneten Handarbeit wird daher in der Regel vom häuslichen Leben gegeben. Sie ist eine mehr oder minder gezwungene, ja sogar organisirte, nicht selten aber wird sie in freier Weise ergriffen und fortgesetzt. Je nach der Ver-

schiedenheit der Stände und ihrer Beschäftigung ist die Handarbeit auch verschieden. Innerhalb dieser Kreise selbst aber ist die Beschäftigung eine ziemlich gleichartige.

Am gleichförmigsten übrigens zeigt sich die Handarbeit der Mädchen in den besitzenden und sogenannten gebildeten Ständen. Die Arbeiten mit der Spindel oder Stricknadel und dann der Nähnadel sind von jeher volksthümlich gewesen in allen cultivirten Ländern, und man konnte sie zumal im deutschen Volke bei den Mädchen aller Stände antreffen. Vorherrschend aber erhielt sich das Spinnen in den bäuerlichen Familien, das Stricken und Nähen bei den Städtern. Die neuere Zeit wirkt auf die Sitte dieser weiblichen Arbeiten seit mehr denn einem halben Jahrhundert zerstörend ein. Seitdem das Handwerk zur Fabrik groß gewachsen ist, kann man viele Haushaltungen finden, in denen die Tochter das Spinnrad nicht kennt und häufig auch die Nadel nicht zu führen vermag. Seitdem dazu kommt, daß der Unterschied des Besitzes und der Bildung weitere Zerklüftungen im Volksganzen erzeugt, hat man in den gebildeten Kreisen angefangen, sich mehr den Arbeiten des Putzes und der Mode zuzuwenden, wo nicht der ernsten Handarbeit sich ganz zu entschlagen. Nur die unteren und mittleren Stände halten noch an den anererbten Beschäftigungen fest.

Einen ähnlichen Gang nehmen die Handarbeiten der Knaben, obwohl die Unterschiede hier größer sind. Auch hier kommt dem natürlichen Trieb des Knaben, etwas zu schaffen, zu leisten und sich damit in die Reihe der Erwachsenen zu stellen, die Arbeit und das Bedürfnis des Hauses anregend entgegen. Von Alters her gehörte es zur Tradition des Hauses, daß der Sohn in die Fußstapfen des Vaters trat und sein Handwerk von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte. In den Familien landwirthschaftlicher und gewerblicher Arbeit bleibt aber dem Kinde immerhin noch manche Stunde Zeit zu freier, willkürlicher Beschäftigung.

Beachtet man dagegen die Kreise, aus welchen die Real- und Lateinschüler stammen, so findet man, daß hier die Handarbeit der Knaben etwas zurücktritt, wo nicht am Verschwinden ist. Tritt man vollends unter die Schüler der höheren Realanstalten und der Gymnasien, so sieht man, daß hier eigentlich von Handarbeit keine Rede mehr sein kann.

Als Ergebnis dieser Warnehmungen stellt sich heraus: daß die Handarbeit bei den Kindern der untern und mittleren Stände in Uebung ist, theilweise aber schon in den mittleren und noch mehr in den höheren Kreisen des Volks bis zum Verschwinden abnimmt; und daß sich dieselbe an die häuslichen Bedürfnisse anschließt, daher keinem grundsätzlich leitenden Einfluß, sondern vielmehr der Gewohnheit und dem Zufall anheimgegeben ist.

Es bleibt noch übrig, auch die besitzlose, die unterste Schichte im Volke in Betracht zu ziehen, nämlich diejenigen Familien, die in Fabriken arbeiten, oder in ihren Wohnungen Fabrikarbeit treiben. Hier fehlt es nicht an Handarbeit der Jugend, es ist vielmehr ein Uebermaß derselben zu beklagen, um so mehr, als sie in der Regel eine einseitige und den nächsten Bedürfnissen des Hauses und Lebens fremdartige ist. Hier verkehrt sich auch das Verhältnis zwischen geistiger und leiblicher Beschäftigung, indem die Arbeit und der Verdienst derselben die Hauptsache ist, die geistige Ausbildung aber zur Nebensache und zum Mittel für den Zweck der Arbeit gemacht wird.

Auf die Spitze wird es in dieser Beziehung getrieben in Belgien. Geregelter ist die Arbeit in Frankreich durch das Arbeitergesetz, das sich übrigens nur auf Fabriken mit Maschinen und ununterbrochenem Feuer und auf Werkstätten mit mehr als zwanzig Arbeitern bezieht. Dieses Gesetz trifft daher bei der weit verbreiteten Familien-Industrie nur die kleinere Zahl der Kinder aus den arbeitenden Classen, da in den Werkstätten des Hauses, wie begreiflich, nicht wohl eine Aufsicht geführt werden kann. Im deutschen Reiche ist, bei aller Rücksicht auf die Arbeit der Jugend, ihre körperliche und geistige Entwicklung sorgfältiger ins Auge gefaßt, und zwar so, daß die neuesten Gesetze die früher gestattete Arbeitszeit noch mehr beschränken. (Vrgl. Fabrikschule.) Die Regierung hat sich freilich durch die Beschränkung der Arbeitszeit bei den Industriellen keinen Dank verdient. Allein es ist gewiß dem Deutschen ein befriedigendes Gefühl, wenn er warnimmt, daß die materiellen Interessen die ungemessenen Ansprüche an die Jugend seines Volkes nicht machen dürfen, wie bei andern

Völkern. Ist damit auch immerhin ein Kampf mit der Concurrenz der Nachbarländer eröffnet, so ist nicht zu fürchten, daß der deutsche Arbeiter unterliegen wird. Das Schreckbild der socialistischen Republik wird jedenfalls so lange von Deutschlands Grenzen ferne bleiben, als man vor allem andern naturgemäße körperliche und geistige Ausbildung der Jugend sichert und sie nicht bloß mit dem Auge des Erwerbes betrachtet oder als Stücke einer großen Maschine behandelt.

Es kann keine Frage sein, die Handarbeit, und zwar die naturgemäße, ist für die gesammte Jugend etwas nothwendiges und darf von der Erziehung nicht unbeachtet gelassen werden. Es ist schon an sich nothwendig, daß die Hand durch Uebung zur Entwicklung der außerordentlichen in sie gesetzten Kräfte gelange. Eben so sehr aber auch, wenn man das Verhältnis der Hand einerseits zum menschlichen Geiste, andererseits zum praktischen Leben in Betracht zieht. „Nicht bloß Kenntnis, sondern Beherrschung der Natur gilt es," sagt Baco. Die Handarbeit fördert wie nichts anderes den praktischen Verstand. Es ist sonach eine Wechselwirkung zwischen der Hand und dem Geiste. Wie der Geist durch seine Impulse der Hand zur Fertigkeit in den verschiedensten und feinsten Arbeiten bis zur vollendeten Kunst verhilft, so dient sie hinwiederum dem Geiste zur Stärkung und Schärfung der Sinne und des Verstandes. Noch wichtiger aber ist die Handarbeit auf dem Gebiete des materiellen Lebens, dem jeder Mensch angehört, er mag einen Beruf haben, welchen er will, und auf dem jeder mit freiem Blick und einer gewißen Selbständigkeit sich sollte bewegen können. Den Handarbeiten und Handgriffen, zu welchen das häusliche, gewerbliche und landwirthschaftliche Leben führt, sollte kein Stand ganz fremd bleiben, auch die untersten und oberen nicht; und ist es nicht möglich in allen Zweigen dieser Thätigkeiten, so sollte man doch in dem einen oder andern, wozu eben Neigung und Gelegenheit sich zeigt, sich genauere Kenntnis und Handfertigkeit erwerben. Man weiß, daß der Apostel Paulus ein Teppichmacher blieb; daß viele gelehrte Leute, Staatsmänner, Geistliche diese oder jene Handarbeit sich zur Lieblingsbeschäftigung machten; daß A. H. Francke seine Zöglinge im Drechseln und andern Arbeiten sich üben ließ. Durch die Philanthropen wurden solche Gedanken in noch weiterer Ausdehnung Gemeingut der lesenden Stände; vgl. die Schriften von Campe. Von dem Mädchen muß verlangt werden, daß es in den einfacheren Bedürfnissen des Hauswesens, namentlich für den Anzug, die Ausrüstung eines Zimmers, Tisch und Bett u. dgl. das Nöthige selbst zu leisten verstehe.

Man wird als Regel aufstellen können: Suche es dahin zu bringen, daß du so wenig als möglich von andern und von äußerlichen Umständen abhängig wirst, sondern alles möglichst selber thust und dir überall selber hilfst. Ins Leben gerufen ist dies, wenn auch nicht unter den Männern der wissenschaftlichen Laufbahn, doch von den Armenschullehrer-Bildungsanstalten in Beuggen und Lichtenstern — es dürfte sich auf alle Volksschullehrer erstrecken — und von den Missionaren der Brüdergemeinde.

Hat auch die förmliche Erlernung eines Handwerks unter unsern dermaligen Verhältnissen ihre Schwierigkeiten, so gewährt doch, wenn sich die Söhne der Gebildeten nur um einige Fertigkeiten dieser Art bemühen, das Zusammentreffen der verschiedenen Stände auf dem gemeinsamen Boden der Handarbeit den Vortheil, daß die kastenmäßige Scheidung der Stände, die früher so engherzig festgehalten wurde und durch Betheiligung der Söhne aus den höheren Ständen an der Landwirthschaft und den Gewerben, seitdem ein rationeller Betrieb sie gehoben hat, noch lange nicht ausgeglichen ist, aufgehoben wird.

Noch sei kurz berührt, was sehr nahe liegt: daß durch Beschäftigung mit Handarbeit das Kind am besten vor dem Müßiggang bewahrt, daß ihm eine heilsame Abwechslung gegenüber der Schularbeit oder schwerer Hausarbeit bereitet wird. Ferner daß der Mann, der Lehrer, der Hausvater eine erfrischende Erholung von anstrengenden Berufsgeschäften und eine segensreiche Bewahrung vor der Unsitte, alle seine freie Zeit im Wirthshaus zuzubringen, findet, wenn er Freude daran hat, Handarbeit zu treiben.

Fragt man nun schließlich, wie es anzugreifen sei, um der Handarbeit in der Erziehung der Jugend das ihr gebührende Recht zu verschaffen, so könnte man zu-

nächst an die Schule denken. Allein es fehlt ihr zur Einführung und Uebung der Handarbeit an der Lehrkraft, dem Lehrstoff und der Zeit, also an allem. Die Erziehung zur Arbeit kann daher nie ein integrirender Theil der Schule, sondern höchstens als eine äußerliche Zugabe behandelt werden, wie in den Industrieschulen (s. d. Art.).

Gleichwohl ist die Schule nicht ganz frei zu sprechen, und es darf ihr wohl zum Bewußtsein kommen, daß sie in der Erziehung zur Handarbeit wenigstens vorbereitende Hülfe leisten kann und soll. Diese besteht im Schreiben, Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, die ihrer mechanischen Seite nach Handarbeit sind, und zu verschiedenen Handarbeiten Anlaß und Verständnis geben.

Die Hauptaufgabe aber kommt der Familie zu, und hierüber dürften noch folgende Fingerzeige hinzugefügt werden.

1) Man lasse das Kind spielen, so lange als es durch das Spiel befriedigt wird. Das Spiel verschafft der Hand einiges Geschick, und wird Anlaß und Trieb zur wirklichen Arbeit.

2) Man verachte kleine Handgriffe nicht, die Grundlage der Handarbeit, und verhelfe dem Kinde möglichst bald zur Selbständigkeit im Knüpfen, Flechten, im Gebrauche der Scheere, des Messers, des Lineals u. dgl.

3) Sofort lasse man die heranwachsenden Kinder geflissentlich theilnehmen an den häuslichen und Feldarbeiten (s. oben); wo das eigene Haus die wünschenswerthe Gelegenheit nicht bietet, sehe man sich bei Freunden und Nachbarn um.

4) Besonders ist zu wünschen, daß die Kinder aus den arbeitenden Classen in denjenigen Verrichtungen, die der gesunden Entwicklung der körperlichen Kräfte und den unumgänglichen Bedürfnissen des Lebens dienen, nicht vernachläßigt werden, und namentlich kein Mädchen ohne genügende Fertigkeit im Stricken und Nähen aufwachse. Es verdiente dieser Punct gewiß, von den Regierungen gesetzlich geregelt zu werden.

5) Was endlich die Jugend der höheren Stände anbelangt, so ist zu rathen, daß von der Schule aus der Sinn für Handarbeit geweckt, daß besonders im mathematischen, geometrischen und physikalischen Unterricht der Blick der Schüler fleißig auf die Anwendung der Theorie in der praktischen Thätigkeit des Handwerkers und Fabrikanten gelenkt, der Besuch der Werkstätten jedem Schüler als ein unumgängliches Erfordernis empfohlen und tüchtiges Handgeschick zur Ehrensache gemacht werde.

Handfibel, s. ABC-Buch.

Hauptkatalog, s. Schulacten.

Hauptlehrer, s. Lehrer.

Hauptschule, s. Landschule.

Haus, Verhältnis zwischen Haus und Schule, s. Schule und Haus.

Hausandacht, s. Hausgottesdienst.

Hausaufgaben, s. Aufgaben.

Hausgottesdienst, moderner Hausandacht, ist die Vereinigung der Genossen einer Familie zum gemeinschaftlichen Gebet, sowie zum Gebrauch und Genusse des göttlichen Wortes. Er stellt das Familienleben als ein Gott geheiligtes und in ihm organisch verbundenes Ganzes dar, und ist in dieser Eigenschaft das Seitenstück zum Gemeindegottesdienst. Da die Selbständigkeit der Familie in Absicht ihres Gotteslebens sowohl eines Ausdrucks als auch eines Förderungsmittels nothwendig bedarf, so liegt der Hausgottesdienst im Wesen der häuslichen Gemeinschaft von Anfang an. Der pädagogische Zweck, der dabei erreicht wird oder erreicht werden will, ist nur erst in zweiter Linie zu berücksichtigen. Aber desto gewißer ist, daß der Hausgottesdienst nicht nur als einer der wichtigsten Bestandtheile einer christlichen Erziehung gelten muß, sondern daß er auch auf die gesammte Erziehungsthätigkeit im Hause denselben Einfluß ausübt, wie der Schulgottesdienst (das Schulgebet) auf die Schule. Die pädagogische Wissenschaft wird daher auch diesem Theile des häuslichen Lebens ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen haben.

Im Alten Testament giebt das Passahmahl dem Hausgottesdienst Israels einen göttlich gesetzlichen Stützpunct und erscheint auch in seinen einzelnen Bestimmungen als ein höchst inhaltreiches Vorbild des Hausgottesdienstes überhaupt. Es ist hiedurch eine Weise der häuslichen Gemeinschaft gegeben, infolge der sie ihre Selbständigkeit gegenüber von dem öffentlichen Gottesdienste durch alle Zeiten des Alten Testaments aufrecht erhielt und damit zugleich die Gelegenheit darbot, die öffentliche Gemeinschaft des Gottesdienstes im Neuen Testamente wieder aus der ursprünglichen Wurzel der Familie aufsprossen zu lassen. Im Neuen Testamente traten sodann auch die deutlichen Formen des Hausgottesdienstes hervor. (Apostelgesch. 2, 46. 20, 7. 10, 24 ff. 16, 13 ff. 20, 20.) Dazu kam die erhabene Anschauung von Ehe, Kindschaft u. dgl., so daß die häusliche Gemeinschaft einer glaubigen Familie als ein [illegible]licher Spiegel ewiger Dinge erschien und demgemäß auch behandelt zu werden den Anspruch hatte.

War mit diesen Anschauungen des Neuen Testaments die Idee des Hausgottesdienstes unverkennbar gesetzt, so trat die Sache selbst doch in der kirchlichen Entwickelung gar nicht als ein Gegenstand des bewußten Thuns und des wissenschaftlichen Verständnisses hervor. Das Leben der Kirche wandte sich bald mit allen Kräften der Ausbildung umfassender Grundgedanken für Umgestaltung des öffentlichen Lebens zu und überließ das Hauswesen, soweit es nicht unmittelbar mit der Kirche zusammentraf, sich selbst. Daher zog der Hausgottesdienst die Aufmerksamkeit vorzugsweise als ein Herd ketzerischer Abweichungen von der katholischen Kirche auf sich, oder wurde die Einrichtung desselben hervorragenden Personen als ein Vorrecht bewilligt und war in diesem Fall nur eine Uebertragung der kirchlichen Formen auf ein einzelnes Haus.

Ueberhaupt ist unzweifelhaft, daß der Hausgottesdienst, wie er von uns verstanden wird, sowohl unter dem ehmaligen als dem jetzigen Israel, und sowohl in der griechischen als der römischen Kirche nicht viel mehr ist als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes. Die eigentliche Stätte seiner Entwicklung findet er erst in der Reformation. Es ist das charakteristische Merkmal derselben, daß sie dem Individuum seine eigenthümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleisten will. Dieser Grundsatz trifft nicht bloß das Verhältnis der Einzelperson zur Kirche überhaupt, sondern auch das der einzelnen Familie. Daher der Nachdruck, mit welchem die Reformation für den Hausstand als einen der 3 Hauptstände in der Kirche eintritt, und der Eifer, mit welchem nun an die Pflege auch des Hausgottesdienstes Hand angelegt wird. Sind doch Luthers Kirchenlieder zuerst in seinem Hause gesungen worden, und seine Hauspostille ist noch heute ein gesegnetes Andenken an seinen häuslichen Gottesdienst. Gleichwohl ist auch das Zeitalter der Reformation noch nicht die Zeit der Hausgottesdienste im jetzigen Sinne des Worts gewesen. Von einem regelmäßigen Gebete und Bibellesen, zu dem morgens und abends der Hausvater mit der Hausmutter, den Kindern und Dienstboten sich versammelt hätte, erzählen die Berichte aus dem Leben der großen Reformatoren, so viel uns bekannt, nichts. Erst diejenige Periode, welche überhaupt dem subjectiven Elemente der Reformation zum Durchbruche geholfen hat, die Zeit des beginnenden Pietismus, ist als der eigentliche Anfangspunct des Hausgottesdienstes im neueren Sinn zu betrachten. Von Spener an tritt die Hausgemeinde, sei sie nun eine natürliche oder durch freiwilligen Anschluß gebildete, als Kirchlein in der Kirche auf und der Kirche gegenüber. Ebendamit gewinnt auch der Hausgottesdienst der Familie im natürlichen Sinn eine andere Stellung. Er will nicht mehr bloße Fortsetzung der kirchlichen Erbauung im Hause, sondern selbständige und eigenthümliche, geistliche Lebensäußerung des Hauses als eines besonderen Organs im Reiche Gottes sein. Das ist der neuere Begriff des Hausgottesdienstes auf evangelischem Boden, welchem nicht sowohl die kirchliche Idee des geistlichen Opfers, der Anbetung Gottes, als vielmehr die der Erbauung im neueren protestantischen Sinne zu Grunde liegt.

Wesentlich ist dem Hausgottesdienste nach dem Gesagten, daß das Haus als Ganzes nach seinem Organismus dabei sich darstelle. Der Vater ist das Haupt der Hausgemeinschaft wie im „Reich" so im „Opfer". Die Mutter ist

die natürliche Stellvertreterin; Kinder und Dienstboten bilden die Gemeinde. Die Art aber, in welcher die geistliche Gemeinschaft des Hauses dargestellt und gepflegt wird, kann eine mannigfaltige sein. Außer ihrer allgemeinsten Form, dem Morgen- und Abendgebete, das durch den natürlichen Gang des Lebens als den Hauptbestandtheil des Hausgottesdienstes sich zu erkennen giebt, ist es das Tischgebet, das Gebet bei der Abendglocke (Türkenglocke), weiter das Hersagen des Katechismus, endlich die sonntägliche gemeinsame Lesung einer Predigt oder die Besprechung der kirchlichen Predigt, oder der gemeinsame Gesang von Chorälen und anderen geistlichen Liedern, endlich als Ergänzung des Antheils an dem gemeinsamen Gebete das Gebet der Mutter mit den unmündigeren Kindern beim Schlafengehen, was hieher gerechnet werden muß. Es sind mit anderen Worten, wie in der Kirche, theils Gesammt-, theils Einzeldarstellungen des Gottesdienstes. Denn zum eigentlichen vollständigen Hausgottesdienst wird erfordert: 1) das Gebet, 2) die Vorlesung des Wortes, 3) der Gesang. In dieser Form liegt zwar nicht seine Lebensbedingung, aber seine Vollendung innerhalb der christlich häuslichen Sitte. Wie aber in seinen Mitteln, so muß auch in Ansehung der theilnehmenden Personen die Freiheit des Hauses gegenüber von der Kirche gewahrt werden, so lange dort nicht entweder offenbare Irrthümer gesät werden und zu sittlichen Verirrungen angeleitet oder die Befugnis zu Handlungen, welche wie die Sacramentsfeier ihrer Natur nach die kirchliche Gemeinschaft als solche voraussetzen, in Anspruch genommen wird. Nächst dem häuslichen Morgen- und Abendgottesdienste ist das Tischgebet als die wichtigste Art des Hausgottesdienstes zu betrachten. Sein unmittelbar jedem lebendig von Gott angeregten Gewissen sich aufdrängendes Bedürfnis und der äußerliche Halt, welchen das häusliche Gebet hier an der täglichen gemeinsamen Mahlzeit findet, hat dem Tischgebet auch eine viel ausgebreitetere Geltung erhalten, als sie dem Morgen- und Abendsegen zu Theil wird. Der Mangel dieser Andacht kann daher als ein offenbarer Zerfall des Gotteslebens bezeichnet werden, während andererseits das lebendigere Christenthum hier wieder in der Entfaltung reicherer Formen schon in älterer Zeit sich ausgesprochen hat.

Betreffend das Verfahren, welches bei dem häuslichen Gottesdienste einzuhalten ist, so hat sich die Meinung neuerdings vielfache Geltung erworben, daß das freie Gebet im Grunde allein der Idee genüge. Man geht hiebei von der Voraussetzung aus, daß auch das Einzelgebet im Kämmerlein seinem Wesen nach ein freies sei. Aber diese Voraussetzung stützt sich nur auf die jetzige Denkweise in solchen Gebieten des geistlichen Lebens. Man ist in der Kirche nicht immer der Meinung gewesen, daß das jedesmal frei hervorgebrachte Gebet die unbedingt vollkommene Gebetsform sei. Es scheint uns diese Meinung auch nicht begründet genug. Gebete, die an sich das Zeugnis einer möglichst großen inneren und äußeren Vollkommenheit haben, müßen ihren Werth für alle Zeiten und Umstände behalten. Sie sind eben ihrer hohen Objectivität wegen geeignet, der Ausdruck vieler subjectiven Gebetsgedanken zu sein. Oben an stehen in dieser Hinsicht das Vaterunser und die Psalmen. Aber auch die Gebete der erleuchteten Männer aus allen Zeiten der Kirche haben eben dies voraus vor dem jedesmaligen freien Gebete, daß sie zum Ausdruck der Gebetsgedanken aller Hausgenossen sich eher eignen, als die doch mitunter sehr subjectiv gefärbten und nicht minder oft sehr einförmigen Gebetsäußerungen des einzelnen Hausvaters. Wir müßen daher den Gebrauch vorzüglicher Gebetbücher als etwas entschieden werthvolles und unter Umständen als das Bessere bezeichnen. Die richtige Methode scheint uns eben nur in der richtigen Verbindung beider Weisen, sei es durch Wechsel oder wie immer, zu liegen. Wir würden daher noch einen Schritt weiter gehen und einen so regelmäßig wiederkehrenden Gebrauch derselben vorzüglichen Gebete empfehlen, durch welchen die einzelnen Glieder des Hauses erst in die ihnen dargebotenen Gebetsgedanken sich einleben und mit dem Hausvater an denselben beten lernen. Ein ähnliches Verfahren möchte sich bei dem Gesang empfehlen. — Die Verkündigung des Wortes durch Vorlesen aus der Schrift wird nach der Reihe der Bücher unter angemessenem Wechsel zwischen Altem und Neuem Testament oder nach systematischer Auswahl, jedenfalls mit Berücksichtigung besonderer Zeiten und Umstände und Hinweglassung dessen, was zum Vorlesen vor Kindern und

Dienstboten ungeeignet erscheint, zu geschehen haben. Um sie auch für Schwächere fruchtbar zu machen, wird das Einstreuen von kurzen Fragen oder Bemerkungen, auch das Lesen gedrängter sehr faßlicher Auslegungen immerhin kaum vermißt werden können. Aber eine freie Auslegung, auch wenn die Zeit es erlaubte, scheint uns weder nöthig, noch auch in allen Fällen räthlich. Es ist die praktische Folgerung aus der evangel. Lehre von der selbstleuchtenden Kraft der Schrift, daß ihre Offenbarungen des erklärenden Menschenwortes nicht unbedingt bedürfen, und schon die bloße Gewöhnung an ihren täglichen Gebrauch hat ein wirksames erziehliches Moment in sich. — Daß auf die subjective und augenblickliche Erbauung kein allzugroßes Gewicht gelegt, sondern die Gesammtbedeutung des täglichen Hausgottesdienstes ins Auge gefaßt werde, ist auch darum nöthig, weil sonst so viele Störungen der Sache nachtheilig zu werden drohen. Der echte evangel. Hausgottesdienst erträgt alle diese Dinge, er wird auch durch die Uebung heilsamer Zucht an den Kindern während des Gottesdienstes selbst, wenn sie nur mit Gelassenheit geschieht, nicht beeinträchtigt, sondern gefördert, weil Gehorsam besser ist als Opfer.

Im übrigen muß die evangel. Freiheit in allem den Weg der richtigen Mitte zwischen Durchführen und Nachlassen zeigen. In Nebensachen pünctlich sein, ist auch hier wider die Liebe. Aber wo der Geist Christi regiert, da ist er ein Geist heiliger Ordnung und erweist sich als eine Macht, die viele vermeintliche Hindernisse überwindet, und das wachsende Bedürfnis schafft sich selbst die Formen, welche jedesmal die würdigsten und fruchtbarsten sind.

Haushaltungsgeschäfte, s. Oekonomische Arbeiten.

Hauslehrer, s. Privatlehrer.

Hausordnung. Wenn man von einer Kirchenordnung, einer Schulordnung spricht, so denkt man sich ein ausgearbeitetes Actenstück, eine Art Verfassungsurkunde. Ein solches schriftliches Instrument mag als Ausdruck der Hausordnung ebenfalls am Platze sein, wo in einem größeren Institut Zöglinge aus verschiedenen Familien und Lebenskreisen zusammen kommen. Dagegen bedarf die Familie solch eines Mittels nicht; in ihr stellt sich von ihrer Gründung an die tägliche Lebensordnung fest, und erweitert sich, indem die Familienglieder sich mehren, indem die Geschäfte sich erweitern, von selbst; das Kind aber findet, wenn es geboren wird, die Hausordnung schon in vollem Gange vor, und reflectirt nicht, ob und warum alles so sein müße, sondern das Wirkliche erscheint ihm immer auch als das Nothwendige und kann sich ihm für Lebensdauer einprägen. Ist aber so die Hausordnung eine Macht, welcher das Kind sich fügen muß, so hat umgekehrt dieselbe auch nach des Kindes Leben und Bedürfnis sich zu modificiren. Näher betrachtet umfaßt dieselbe alles, was das gemeinsame Leben der Familie berührt, aber eben darum auch vieles, was zwar das einzelne Familienglied für seine Person allein angeht, was aber, sobald es nicht am rechten Ort und zur rechten Zeit geschieht, störend in das Ganze eingreift. Auf Uebertretung der Hausordnung können ganz wohl specielle Strafen, eine Art Conventionalstrafen, gesetzt werden, die dann in vielen Fällen nicht den Charakter väterlicher Züchtigung, sondern den eines Notabene haben, daher sogar unter Umständen scherzhafter Art sein können; die Furcht, ausgelacht zu werden, wirkt in solchem Falle ganz erwünscht. Eine Hausordnung ist aber nur möglich, wenn Vater und Mutter genug Ordnungssinn haben, um nicht selbst entweder aus Bequemlichkeit dieselbe zu übertreten, oder auch sie in despotischer Weise an ihre Willkür zu binden.

Hausvater in Rettungsanstalten. (Vgl. Rettungsanstalten VI.) Was dem Hausvater in einer gewöhnlichen Haushaltung obliegt, das ist mit Modificationen, die in der Natur einer Anstalt liegen, auch Obliegenheit des Hausvaters der Rettungsanstalt. Er ist diejenige Person, welcher die unmittelbare Leitung und Führung der Anstalt anvertraut ist. Zu seinen allgemeinen Hausvaterpflichten kommt aber in der Regel auch noch das Unterrichtsgeschäft, weswegen er aus der Zahl der von der Oberschulbehörde geprüften Lehrer gewählt werden muß. Seine Frau steht ihm als Anstaltshausmutter zur Seite und hat als solche im wesentlichen die nämlichen Functionen, wie die Hausmutter in gewöhnlichen Familien. In Anstalten, deren Kinderzahl noch gering ist, giebt sie den Mädchen auch Unterricht im Stricken, Nähen, Spinnen, Bügeln, Flicken u. dgl. Ihr ist das nöthige weibliche Dienstpersonal (Auf-

seherinnen, Mägde) untergeordnet, wie dem Hausvater das männliche (Aufseher, Knechte). Ihre Berufung und Anstellung erhalten beide Hauseltern von einem das Ganze der Anstalt leitenden Privatverein, welcher die Statuten entwirft, das Dienstpersonal anstellt und entläßt, über die Aufnahme der Kinder und alle wichtigeren Angelegenheiten entscheidet, und eines seiner Mitglieder, gewöhnlich den Vorsitzer, was meistens der Ortsgeistliche ist, mit der Oberaufsicht und Leitung des Ganzen beauftragt. Diesem als Inspector ist also der Hausvater untergeordnet; was die Schule betrifft, so steht er wie jeder andere Volksschullehrer unter der Aufsicht der Orts-, Bezirks- und Landesschulbehörde.

Bei der Wahl des Hausvaters muß mit großer Umsicht und Sorgfalt verfahren werden; denn die Zahl der Individuen, in welchen sich die zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften vereinigen, ist nicht eben groß. Vor allem ist es wegen der vielen vernachläßigten, geistig stumpfen und unbegabten Subjecte, die in einer Rettungsanstalt sich zusammenfinden, wünschenswerth, daß er mit mehr als gewöhnlichem Lehrgeschick begabt sei. Er muß ferner mit der zur Verwaltung und Leitung einer ausgedehnteren Haus-, Feld- und Stallökonomie erforderlichen Einsicht und Erfahrung ausgerüstet, überhaupt ein Mann von praktischem Geschick sein; namentlich muß ihm ein besonderes Maß jener Gaben, welche zur Regierungsfähigkeit gehören, zur Seite stehen. Da es überdies unmöglich ist, ihn, was die Einnahmen und Ausgaben betrifft, genau zu controliren, indem ein Theil der der Anstalt zufließenden Liebesgaben von den Wohlthätern an ihn übergeben wird, andererseits nicht für alle die vielen Haushaltungsausgaben Rechnungsbelege gefordert werden können, so muß er ein Mann von erprobter Rechtschaffenheit und Uneigennützigkeit sein. Der wichtigste Theil der zu diesem Amt erforderlichen Eigenschaften ist aber in seinem Amtstitel „Hausvater“ angedeutet. Er ist Erzieher und zwar Erzieher eines *solchen* Hauses, er hat Vaterstelle zu vertreten und zwar bei *solchen* Kindern. Alle den Erzieher constituirenden Eigenschaften (s. den Art. Erzieher) sind hier in gesteigertem Grad zu fordern. Beim Anstaltshausvater muß nicht nur ein höheres Maß des natürlichen *Erziehungstaktes* vorhanden sein, sondern derselbe muß auch an der Hand der Praxis durch Reflexion und Studium sich zur Erziehungsweisheit und Erziehungskunst fortgebildet haben. Er muß bei der fehlenden Naturbasis Recht und *Auctorität* dem Kinde gegenüber erst durch ein sittliches Sein und durch Leistungen sich erwerben, wehe, wenn er das Betriebscapital bei demselben auf Heimzahlung erst borgen muß. Ebenso ist die *Liebe* nicht wie bei der Familienerziehung von vornherein gegeben; der Anstaltserzieher muß sie durch sittliche Anstrengung erst erwerben. Und wie schwierig ist es gerade bei diesen Kindern, ihre Liebe und Liebe zu ihnen zu gewinnen! Zudem wird diese Aufgabe noch um vieles erschwert durch die Masse von Kindern, welche Rettungsanstalten in sich vereinigen. Es ist nicht abzusehen, wie diese Aufgabe anders als von einer *christlich durchgebildeten* Persönlichkeit gelöst werden kann. Der Hausvater einer Rettungsanstalt muß die drei christlichen Cardinaltugenden, Glaube, Liebe, Hoffnung in hohem Maß besitzen.

In der Regel wird das Anstaltshauswesen von den Hauseltern auf Rechnung der Anstalt geführt; sie erhalten nicht etwa ein bestimmtes Kostgeld für jedes Kind, sondern die Anstaltskasse macht ihnen Vorschüsse, mit denen sie die Anstaltsbedürfnisse zu bestreiten, und über deren Verwendung sie Rechnung abzulegen haben. Deswegen können sie noch keine besondere Küche führen, sondern haben freie Kost von der Anstalt, wozu noch freie Wohnung, Wäsche, Holz, Licht, Kleider- und Schuhreparaturen (wenn das Schneider- und Schuhmacherhandwerk im Haus getrieben wird), auch wohl freie ärztliche Behandlung kommt. Außerdem besteht ihre Belohnung in einer Geldbesoldung.

In Württemberg sind durch das Gesetz vom 6. und die Verfügung vom 7. Juli 1842 die Pensionsrechte der Volksschullehrer auch auf die Lehrer an Rettungsanstalten ausgedehnt worden. Außerdem ist es bisher Praxis der Oberschulbehörde gewesen, den Hausvätern bei ihrer Wiederanstellung an öffentlichen Schulen die im Dienst der Rettungsanstalten zugebrachten Jahre anzurechnen.

Hecker, *Johann Julius*. Literatur: K. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Th. II. Fried. Ranke, J. Jul. Hecker, der Gründer der königl. Realschule, 1847.

Joh. Heinr. Schulz, Geschichte der kgl. Real- und Elisabethschule, 1857. F. Ranke, Ueberblick über die Geschichte der Realschule, 1861.

J. J. Hecker, geb. 2. November 1707 zu Werden an der Ruhr, wo sein Vater Rector und Stadtsecretär war, brachte die ersten 14 Jahre seines Lebens im väterlichen Hause zu, besuchte dann das Gymnasium in Essen, und bezog Ostern 1726 die Universität Halle, wo er bei Aug. Herm. Francke's letzter Rede an die Studirenden zugegen war, welche vorzüglich den zündenden Strahl in seine Seele warf. Alle Lehrer der Hochschule wirkten einmüthig in demselben Geiste: so gewann er eine theologische und pädagogische Bildung, welche völlig harmonisch und auf ein klar vorgezeichnetes Ziel mit Bestimmtheit hingerichtet war. Wie auf der Schule strebte er auch auf der Universität nach realem Wissen.

Hecker's Entschiedenheit belohnte sich durch das Glück, daß er schon früh in einer Anstalt zu wirken Gelegenheit fand, in welcher ein eigenthümlich kräftiger Geist herrschte. 1728 ward er Mitglied des Seminars unter Freylinghausen und Freyer, welches junge Theologen zum Schulamt vorbereitete, und im November 1729 trat er als Lehrer am Pädagogium ein. Treue im allernächsten Beruf ist sein Grundcharakter, sechs reiche Jahre vergiengen ihm hier unter rastloser pädagogischer und literarischer Thätigkeit. Er ward sich seiner Kraft und des Segens bewußt, den eine wohlgeordnete, hingebende Wirksamkeit für die Jugend in sich trägt. Der Umfang seines Unterrichts ist für unsere Zeit beispiellos. Mitten in dieser Thätigkeit durchbrang er sich ganz mit Francke's Ideen und beschloß, ihrer Verwirklichung sein Leben zu widmen. Es hat wohl niemand in jenen Tagen gelebt, der so entschieden wie Hecker als der Träger der innersten Tendenzen Francke's für Kirche und Schule betrachtet werden kann. Für seine geistige Entwicklung unterstützte ihn die Freundschaft der Professoren der Universität, wie der Collegen, und eine Reise nach Holland und durch einen Theil von Deutschland. Auch war er Augenzeuge der Arbeiten Christoph Semlers für zweckmäßigen Unterricht künftiger Handwerker, und des erfolglosen Versuchs desselben, eine Realschule zu gründen. Wir bemerken, wie ihn Gottes Fügungen seinem künftigen Berufe allmählich zuführten.

Den Uebergang zu demselben bildete seine Anstellung als Lehrer, Prediger und Schulinspector an dem Militär-Waisenhause zu Potsdam, 1735—39, wo er bald in unmittelbare Berührung mit dem Königl. Hofe kam. Die Folge davon war die Berufung als erster lutherischer Prediger an die Dreifaltigkeitskirche zu Berlin. Die mündliche Instruction des Königs nach der Probepredigt: „Nun, Er soll bei der neuerbauten Dreifaltigkeitskirche in Berlin Prediger sein; er muß aber, wie er heute gethan, den Leuten aus der Friedrichsstadt den Herrn Jesum predigen und sich der Jugend recht annehmen; denn daran ist das Meiste gelegen," traf hier auf jene Uebereinstimmung der Gesinnung, welche die einzige Bürgschaft für die rechte Ausführung eines gegebenen Befehls ist. Gerade dieses Wirkungskreises bedurfte es für Hecker, um alle seine Kräfte auf seinen Lebenszweck zu concentriren. Fast 30 Jahre hat er ihm angehört und sich in dieser Zeit um die Gemeinde der Dreifaltigkeitskirche, das gesammte Unterrichtswesen Berlins und das des preußischen Staates bleibende Verdienste erworben. Mit dem leiblichen Bedürfnis der Armen ununterbrochen beschäftigt, sorgte er zugleich für das geistige Fortschreiten und wendete alle seine Gedanken der Schule zu, als der wahren Quelle des Heils für dieselben. Denn mit zweifelloser Ueberzeugung hielt er daran fest, daß man allein auf die Schule gestützt im Stande sein werde, die christliche Idee vom Leben zu verwirklichen, die leiblichen und geistigen Bedürfnisse aller Menschen zu befriedigen und Staat und Kirche neuer Blüte rasch entgegenzuführen. Durch solche Männer nahm die lutherische Kirche damals in Deutschland einen neuen Aufschwung und brachte es zu außerordentlichen Resultaten.

Am 2. September 1739 wurde Hecker in sein neues Amt eingeführt. Wo bisher so gut wie nichts für den Volksunterricht geschehen war, war Hecker gezwungen, mit möglichster Eile den dringendsten Uebelständen abzuhelfen. Er schlug dazu den einzig richtigen Weg ein, indem er zu gleicher Zeit die unentbehrlichen äußeren Mittel zu gewinnen und innere Einrichtungen zu treffen bemüht war, deren Vorzüge allen einleuchten und in ihnen die Gewißheit zu helfen erwecken konnten. Um schnell weiter

zu kommen, richtete er eine Schullotterie ein, und ließ dazu Luthers Bibel, Arndts wahres Christenthum und Paradiesgärtlein und Luthers kl. Schriften mit Rambachs Vorreden drucken. Sofort gewann er dadurch 1744 ein Capital und durch den weiteren Verkauf der Bücher eine dauernde Einnahme. Da wurde der Versuch gemacht, durch einen Hauskauf für alle künftigen Einrichtungen einen Mittelpunct zu gewinnen. Als endlich am 29. März 1747 das Schulhaus des bisherigen Friedrichsstädtischen Gymnasiums für 1200 Thlr. erworben wurde, hatte Hecker schon den Behörden die Pläne für die Gestaltung des Ganzen vorgelegt und deren Genehmigung nachgesucht. Am 9. Mai 1747 eröffnete er seine ökonomisch-mathematische Realschule. Erhaben ist der Anblick des Erfolges, der auf die aufopfernde treue Arbeit eines einzigen, einen großen Zweck verfolgenden Mannes gelegt wird. Francke's Lebensbild hatte sein Gegenbild gefunden. Der größte Theil der Berliner war ganz auf Heckers Seite; Friedrich der Große vernahm die Kunde von der neuen Gründung mit der größten Freude und bezeugte ihm dies in eigener Audienz; 1750 ernannte er ihn zum Ober-Consistorialrath. Die wichtigsten Privilegien — Buchhandlung, Apotheke, ein Patent auf neue Erfindungen, das Recht eine belehrende Zeitung herauszugeben — ertheilte er um seinetwillen der Anstalt.

Es folgen die merkwürdigsten Jahre Heckers, welche der Durchführung der Idee der Realschule geweiht waren. Mit seinen allgemeinen Grundsätzen für die Schule fand Hecker sein Zeitalter vorbereitet: man müße nur das Leben zum Ausgangspuncte nehmen und bei der Bildung der Jugend den geraden und einfachen Weg zum Ziele einschlagen, jede unpraktische Richtung ausschließen; nicht durch Regeln, sondern durch Anschauung müße man unterrichten; die unfruchtbare, dem kindlichen Geiste fremde Theorie müße der lebendigen Einübung weichen; an die Stelle dessen, was nur das Gedächtnis in Anspruch nehme, müße man setzen, was den Verstand bilde und alle Geisteskräfte beschäftige; in ein freudiges Jugendleben müße man auch in der Schule das heranwachsende Geschlecht hineinziehen. — Auch die ihm eigenthümlichen Ideen, durch die Wahrheit der bezeichneten Ansichten empfohlen, fanden überall Beifall und Hülfe.

Was bei dieser Realschule zuerst und vornehmlich als bezeichnend ins Auge fällt, war der Unterricht durch Bilder und Modelle. Zwar waren darin die Halle'schen Stiftungen vorangegangen und Semlers Versuche nachgefolgt, Hecker aber übertraf beide durch die Mittel, die er dafür verwendete, und durch die Erweiterung des Planes, den er dabei verfolgte. In dem Modellensaal der Realschule zu Berlin sollte nicht nur das gesammte Leben mit allen seinen Beschäftigungen allmählich hervortreten, um den einzelnen Schülern je nach ihrem eigensten Bedürfnis vorgeführt zu werden, sondern auch für alle Lehrzweige, die bisherigen wie die neu eingeführten, durch anschauliche, sinnliche Darstellung gesorgt sein. Gegenwart und Vergangenheit sollten sich unmittelbar neben einander finden. Hier finden sich neben Linealen, Reißschienen, Zirkeln, Meßstäben, Meßketten, Astrolabien alle möglichen Maschinen, Gebäude, Schiffe, Pflüge, Mühlen, Säulen, Festungen, dazu vollständig assortirte Kaufmannsläden, Sammlungen zu Darstellung der Lederbereitung, des Seidenbaues, der Linnen- und Wollearbeit. An Bildern erschienen nach einander: Vorstellung des brandenburgischen Hauses im Kupferstich, Vorstellung aller römischen Kaiser, biblische Portraits und Alterthümer, Kartensammlungen und Aehnliches. Ein botanischer Garten und eine Maulbeerpflanzung führten in das Leben der Natur selbst ein.

Diese vielfachen Bilder und Modelle repräsentiren die realen Elemente der neugegründeten Schule zunächst didaktisch. Von dem Lehrplan ist nichts ausgeschlossen, was Industrie und Gewerbe umfassen, was das bürgerliche Leben fördert, was dem Menschen als solchem unentbehrlich ist. Im Vordergrunde steht die Religion in der Form der Bibel- und Katechismuskunde. Ein nicht minderes Gewicht ward auf die Muttersprache gelegt, namentlich auf Redekunst und Briefschreiben; auch die alten Sprachen wurden in den Kreis aufgenommen, die neueren aber wurden eingeborenen Lehrern übergeben; zu den Wissenschaften, welche schon üblich waren, tritt alles hinzu, wozu irgend ein Bedürfnis vorhanden ist, wie Civil- und Militärbaukunst, Bergwerkskunde, Genealogie, alles dies, um die Schüler mit den bisher gewonnenen Resultaten durch Anschauung bekannt zu machen. Zum Schreiben, Zeichnen, Singen

kam hier ein eigentlicher musikalischer Lehrgang, Glasschleifen, Drechseln, Pappen, Lackiren und anderes hinzu. Für gute Lehrer war in allen Fächern gesorgt, die Auswahl den Eltern und Schülern selbst überlassen, das herrschende Fachsystem verhütete die Nothwendigkeit, irgend etwas ohne eigene Neigung zu betreiben. Man erhob sich zur Idee einer Universalschule, einer Universität für Nichtstudirende.

Niemand wird Hecker auf diesem Wege nachgehen wollen; er unternahm mit kühnem Muthe ein Riesenwerk; wäre es bis in unser Jahrhundert fortgesetzt worden und den Fortschritten desselben gefolgt, wo fände sich ein Glaspalast, alle diese Schätze aufzunehmen? und hätten alle Schulen diese Ausstattung erhalten sollen, wie viel von den Staatseinnahmen hätte dies erfordert? Die Neuheit der Sache brachte Hecker eine große Anzahl an Geschenken, sonst wäre auch er damit gescheitert.

Aber jene Modelle repräsentiren zugleich das methodische Verdienst Heckers und damit die erfreulichste Seite seiner Thätigkeit. Die Nichtstudirenden müßen früh zu ihrer Lebensaufgabe geführt werden, um noch in jugendlichen Jahren die unentbehrlichen Vorstufen der gewählten Fächer in der Praxis zu durchlaufen. Heckers Kampf war daher gegen die übliche Weise, die Kinder schon aus den unteren Gymnasialclassen mit unvollkommener Aneignung nicht verstandenen Stoffes in die Gewerbe einzuführen; etwas ganzes sollten sie in kürzester Zeit und zwar das erhalten, was sie unmittelbar brauchen könnten; daher unternahm er es durch die besten Methoden die Zeit der Schule abzukürzen. Modelle und Anschauung erschienen als Hauptsache; wie sie aber angewendet werden sollten, dies war zu ermitteln und darzustellen. Darin bestand ein Hauptttheil der Lebensarbeit Heckers, jeden Unterrichtsgegenstand zwar den allgemeinen Principien gemäß, aber doch ohne Einseitigkeit nach dem in ihm selbst ruhenden Gesetze von innen heraus zu entwickeln. Dazu bedurfte es der ganzen Energie des Willens, welche die Hingabe an eine gute Sache in Hecker hervorrief, doch nicht in ihm allein, sondern auch in seinen Mitarbeitern und Gehülfen.

Es zeugt für sein volles Verständnis der Unterrichtsfrage, daß Hecker schon 1748 die Bildung von Lehrern ins Auge faßte und für sie ein Seminar eröffnete. Dafür fand Hecker einen ausgezeichneten Mitarbeiter an Joh. Friedr. Hähn, der 1753 auch die Stelle eines Inspectors erhielt (vgl. d. Art. Felbiger). Bis 1759 war dieser die Seele der Anstalt, gleichsam Auge, Ohr und Mund des Directors. Seine Schulschriften, eine Zeitschrift, seine methodischen Werke und Lehrbücher waren finanziell und in Beziehung auf den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit. Hähn gieng ganz auf Heckers Ideen ein, und erfand zur Verwirklichung derselben die sogenannte Literalmethode, für welche er alle Lehrgegenstände in tabellarische Form brachte. Diesem merkwürdigen Manne folgte Johann August Christoph von Einem, 1759—68, arbeitete mit nicht minderer Treue bis zu Heckers Lebensende, stellte das ganze Schulsystem unter dem Titel „Glückselige Schulen" in mehreren Schulschriften dar und förderte die Absichten des Directors besonders durch weiteres Fortarbeiten auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik.

Hierdurch sollte die Universalschule auch zu einer Normalschule werden. Allmählich empfieng jeder Unterrichtsgegenstand sein Gesetz und seine Regel. Zuerst ward der Elementarunterricht — Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen — bearbeitet. Dann folgten die übrigen Lehrgegenstände, Sprachen und Wissenschaften; für alle wurden Lehrbücher geschrieben und neue Methoden gesucht. Der Unterschied des Unterrichts der Knaben und Mädchen ward ebenfalls in die Betrachtung gezogen. Der Uebergang vom Leichten zum Schweren, die Nothwendigkeit deutlicher Anschauungen und Begriffe, die Förderung der Urtheilskraft, die möglichste Erleichterung des Unterrichts, die Handhabung und Möglichkeit einer festen Disciplin, die gleichmäßige und gleichzeitige Beschäftigung aller Schüler und die Benutzung der vorzüglicheren und strebsameren für die schwächeren und nachläßigeren wurde als Hauptgesichtspunct allgemeiner Art mit Sicherheit festgehalten.

Eine solche Wirksamkeit blieb doch nicht ohne Gegner; der wichtigste Einwurf war der des Eigennutzes. Allein nach Heckers Tode haben die Rechnungen der gesammten Schulverwaltung seine Uneigennützigkeit und Opferfreudigkeit in ein glänzen-

des Licht gesetzt. Er sagt in einem Briefe seiner letzten Jahre: „Betteln für die Realschule ist eine Kunst, die ich bisher nicht habe lernen können. Arbeiten steht mir eher an." Jener Erfolg ist in der That seiner Anstrengung, nicht seinen Bitten um Unterstützung zu verdanken.

Freunde und Gönner fand Hecker in hohem Maße; Friedrich II. stand an ihrer Spitze und gab ihm 1762 den Auftrag, damit das hier Geleistete dem ganzen Staate zu gute käme, ein Land-Schulen-Reglement zu entwerfen. Das Original findet sich von Heckers Hand geschrieben in dem Berliner Archiv. Eigentlich ausgeführt worden ist es nicht, eben weil Hecker, was er selbst mit seiner Kraftanstrengung geleistet hatte, auf andere übertrug, die schwächer waren und unter noch schwierigeren Verhältnissen arbeiteten.

Interessant ist der Uebergang der in der Berliner Realschule eingeführten Unterrichtsmethode in die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs, s. d. Art. Felbiger.

Hecker war auch außer der Realschule bis in seine letzten Lebensjahre auf demselben Gebiete vollauf beschäftigt. Eine seiner bedeutendsten Thaten ist die Wiederherstellung des Waisenhauses zu Frankfurt a. d. O., welche er mit Weisheit und Geduld zu allgemeiner Befriedigung vollzog. Er starb am 29. Juni 1768.

Sein bleibendes Denkmal ist die königliche Realschule, in welcher sein Andenken nicht hoch genug geehrt werden kann. Er nimmt in der Geschichte der Pädagogik und der deutschen Schule für immer eine sehr bedeutende Stelle ein.

Heimatsinn. Vgl. den Artikel Familie, Familiensinn. Auch an die pathologische und psychiatrische Literatur über das Heimweh, von Andresse, Zangerl, Castelnau wird erinnert werden dürfen.

Die Heimat ist die Umgebung, in welcher der Mensch ins Leben tritt und heranwächst; in ihr fühlt er sich zu Hause. Wie der Boden für den Baum, der Früchte tragen soll, so ist sie die Basis für das sittliche Leben des Menschen. Insofern ist die Heimat im besondern Sinne zunächst das Haus, und mit diesem und in demselben allerdings dann die Familie. Aber auch da, wo eine Familie in der eigentlichen Bedeutung des Worts nicht besteht, kann ein Heimatsinn für ein Haus sich entwickeln. Und über das Haus hinausgreifend heftet sich an das Dorf oder an die Stadt, an das Land, in welchem man geboren ist, der Sinn für die Heimat, und wird zum Gefühl für ein Vaterland.

Das Vaterhaus als solches ist die Basis eines rechten Heimatsinnes. Jene Macht, welche die heimische Wohnung auf den Geist und das Gemüth des Kindes übt, während es sich frei und leicht in derselben bewegt, ist im wesentlichen dasselbe, was uns später einen bestimmten Thätigkeitskreis liebgewinnen läßt, in welchem wir zu Hause werden: die Gefühle der gelingenden Thätigkeit haben sich eng mit dem Gegenstande verflochten und werden an ihm froh. Ein Vaterhaus aber findet sich in Deutschland selten mehr recht in Städten, wo die Bauweise der Mietkasernen aufgekommen ist. Heut zu tage giebt es eine große Menge Leute, die nicht wissen, in welchem Hause sie kleine Kinder waren; auch später wechselten sie die Heimat eben öfters, die Liebe zu ihr ward etwas mehr oder weniger zerstreutes. Das hat seine Folgen.

Doch so werthvoll ein solches gut altbürgerliches oder ländliches Haus, für Kinder immer ein Schloß, auch sein mag, so ist es doch selbstverständlich nicht der Bau von Stein und Holz allein, an welchem der Heimatsinn im Kinde erwacht. Denn über das Nächste hinaus wird die Heimat dem Gemüthe namentlich auch theuer durch die Eindrücke aus weiterem Gesichtskreise: „aus meiner Gegend", wie man sagt, aus der Volksweise und Sitte und Sprache, welche die Kinder aus dem Verkehr mit andern Kindern und mit erwachsenen Eingebornen sich aneignen. Man erkennt dieses Hervorwachsen aus der Heimat namentlich auch daran, daß sie selbst gegen die Intention der Eltern, oft mit besonderer Vorliebe die Eigenheiten der Provinz annehmen, in welcher sie ihre Jugend verleben: kurz, daß sie sich recht eigentlich als Kinder des Landes fühlen.

Es ist wohl Pflicht hier darauf aufmerksam zu machen, daß die Pädagogen sich

da und dort am Heimatsinn zu versündigen scheinen, wenn sie in bester Absicht provinzielle Besonderheiten zu unterdrücken unternehmen. In der Schule sorgen auch ohnedies gewöhnlich die Mitschüler dafür, daß allerlei abgeschliffen wird, was in die neue Umgebung nicht paßt. — Wenn ein Kindergemüth in herzlose fremde Umgebungen kommt, kann sogar eine krankhafte Sehnsucht nach der Heimat, ein Heimweh entstehen, in welchem es auch körperlich dahin schmachtet. Es sind Fälle bekannt, in welchen sich dieses Sehnen zu jenem Trübsinn steigerte, in dem ein schleichendes Fieber den Kranken dem Grabe zuführt, wenn er nicht eine Heimat gewinnen kann; und in geringerem Grade hat es schon oft zu Handlungen der Verzweiflung geführt.

Als ganz verkehrt ist ferner von unserem Gesichtspuncte aus das moderne Extrem zu bezeichnen, nach welchem die Schule das Haus absorbiren und überflüßig machen will. Als Basedow den durch Locke und Rousseau vorbereiteten Philanthropismus begründete, welcher Hand in Hand geht mit dem Weltbürgerthum, beziehungsweise der Heimatlosigkeit, da trieb die Erziehung zunächst nicht bloß den Geist der häuslichen Zucht, wie des echt häuslichen und heimischen Behagens aus der Schule, sondern sie suchte geradezu die Schule an die Stelle des Hauses zu setzen. Hierin arbeiteten diese Lehrer, ohne es zu wissen, dem bureaukratischen Staat vortrefflich in die Hände, welcher ebenfalls alles eigenthümliche sociale Leben verneinte und daher den Sieg der reinen Schulerziehung nach Kräften förderte. Es war eine Zeit, wo dem Hause die Berechtigung eines selbständigen sittlichen Kreises im öffentlichen Leben gar nicht mehr zuerkannt werden wollte. Die Zucht- und Meisterlosigkeit aber jenes Geschlechtes, welches Deutschlands tiefste Erniedrigung erlebt und zum Theil mitverschuldet hat, hieng nicht wenig mit diesen Zuständen zusammen. Selbstsüchtige, genuß- und herrschsüchtige Verstandesmenschen, mit lauter Phrasen vom öffentlichen Wohl erfüllt, waren in Menge herangebildet worden, ohne allen historischen Sinn, ohne Pietät; auch der Heimatsinn war fast ganz überwunden, bei vielen Gebildeten wenigstens.

Wiederum sind wir hier auf die Aufgabe hingeführt, vom Heimatsinn aus die Liebe zum Vaterlande zu pflegen und zu nähren: aber die Vaterlandsliebe hat einen eigenen Artikel, und wir haben hier nur darauf hinzuweisen. Wir sagen hier nur noch Eines; wie der Schluß in der Haustafel lautet: Ein jeder lern sein Lection, so wird es wohl im Hause stohn; — so muß auch in dem großen, weiten, alten Hause, in dem wir Deutsche unsere Wohnungen haben, vor allem ein jeder seine Pflicht thun.

Heiterkeit, s. Frohsinn.

Helfersystem. Hierunter begreifen wir die planmäßige Benützung der Schüler zur Förderung der Schulzwecke und zur Unterstützung des Lehrers in seinem Lehr- und Erziehungsgeschäfte in und außer der Schule.

Der Gedanke, sich der Schüler als Gehülfen zu bedienen, ist alt, und war wohl zuerst durch die Noth hervorgerufen, entspricht aber so sehr dem Wesen der Schule, daß er auch mit dem Verschwinden der Noth seine Berechtigung behält.

Die Schule ist eine organische Anstalt. Sie hat einen gemeinsamen Zweck, der ohne Beeinträchtigung des besonderen Zweckes der Glieder durch die gemeinsame Thätigkeit der Glieder unter der Leitung des Lehrers erreicht werden soll. Alle Thätigkeit der Glieder (Schüler) hat also zugleich die Natur einer Mithülfe für die Schulzwecke. Insofern könnte man die ganze Schule ein Helfersystem nennen.

Außer dieser gleichsam unwillkürlichen Hülfe kann man sich aber auch die Aufgabe stellen, die Thätigkeit einzelner Schüler noch über das, was jeder zunächst für sich selbst zu thun hat, in den Dienst des Ganzen zu stellen. Die durchgeführte Reglung dieser Schülerthätigkeit ist das Helfersystem. Leitender Grundsatz muß sein: der Helferdienst darf nicht bloß dem Lehrer eine Erleichterung gewähren, sondern muß den Schulzwecken selbst von wesentlichem Nutzen sein, ohne doch die berechtigten Zwecke der Helfer selbst oder anderer zu beeinträchtigen. Er zerfällt naturgemäß in drei Zweige: Hülfe beim Unterricht, Hülfe bei der Schulzucht, Hülfe bei der Schulordnung.

Was die Hülfe beim Unterrichte betrifft, so ist sie theils durch die Ver-

schiedenheit der Schüler und ihrer Fortschritte, theils durch ihre Zahl, theils durch das natürliche Verhältnis der Schüler unter einander erfordert. Denn wenn schon der Umstand, daß in den meisten Schulen die Classen zu groß sind, eine Hülfe durch Vermehrung der Lehrkräfte wünschenswerth erscheinen läßt, so wird es durch die Betrachtung, daß ein Schüler in gewißen Beziehungen von seinem Mitschüler mehr, als vom Lehrer selbst zu lernen pflegt, zum didaktischen Gebote, sich diese Hülfe bei den Schülern zu suchen.

Die Art, wie diese Schülerhülfe im Lancasterianismus und in der Eckernförder wechselseitigen Schuleinrichtung organisirt ist, muß hier übergangen und auf die Art. „Bell und Lancaster," „Wechselseitige Schuleinrichtung" verwiesen werden. Man kann aber die wechselseitige Schuleinrichtung verwerfen und gleichwohl die Mithülfe von Schülern bei dem Unterricht für nützlich und zweckmäßig halten.

Diese Hülfe kann ordentlicher und außerordentlicher Weise stattfinden. Ersteres ist der Fall, wenn einem geförderten und verläßlichen Schüler eine Art geistigen Pflegamtes über einen schwächeren Mitschüler übertragen wird, vermöge dessen er die Pflicht übernimmt, den häuslichen Fleiß desselben zu überwachen und zu unterstützen. Es leuchtet ein, daß dies nur in solchen Fällen ausführbar ist, wo diese Schüler ohnehin täglich zusammenkommen, also vorzugsweise in Lehranstalten mit Convicten, und daß es überhaupt in dieser Ausdehnung nur selten und mit Vorsicht geschehen darf. Häufiger und unbedenklicher ist die außerordentliche Benützung des Schülerhelferdienstes in der Schule. Mehrere Schwächere zusammen können bald in diesem bald in jenem Pensum unter Oberaufsicht des Lehrers von einem stärkeren Schüler überhört oder geübt werden.

Indessen sind es nicht allein die schwächeren unter den Schülern, die eine Anwendung des Helferdienstes wünschenswerth machen, sondern auch die stärkeren, denn was bei jenen die Herablassung des stärkeren Mitschülers zur Anspornung beiträgt, das thut bei diesen der gegenseitige Wetteifer. Zu dem Ende können die Schüler beauftragt werden, hie und da ihre Arbeiten in der Schule gegenseitig zu corrigiren (mittelst Unterstreichens der Fehler) und zu censiren, damit jeder selbst lehre und vom Nachbar belehrt werde. Die einfachste Art wechselseitigen Unterrichts. Selbstverständlich muß der Lehrer die von den Schülern durchgesehene fremde Arbeit selbst durchsehen, um sich von der Richtigkeit und Vollständigkeit der Correctur zu überzeugen, oder er muß die von dem Corrector bemerkten Fehler mündlich angeben lassen und zum Stoffe gemeinsamer Belehrung machen. In Fällen, wo er viel an der Tafel vorzuschreiben, vorzurechnen oder vorzuzeigen hat, stellt er passend einzelne Schüler auf, welche die Ruhe und Aufmerksamkeit der anderen zu überwachen haben. Doch greift dieser Dienst schon in die folgenden Arten ein.

Die Schulerziehung macht den Helferdienst ebenfalls zuläßig und wünschenswerth. Denn sie erfordert nicht nur eine stete specielle Ueberwachung der Schüler, sondern es verhält sich mit ihr auch, wie mit dem Unterrichte, daß manches hierhergehörige von einem Mitschüler leichter geschieht und lieber angenommen wird. Der Vorgang und Rath eines Mitschülers macht auf die übrigen oft größeren, unmittelbareren Eindruck, als der des Lehrers selbst, abgesehen davon, daß der Lehrer in andern Verhältnissen steht, also dem Schüler nicht in allem Muster sein kann. Dies findet zwar seine Anwendung nicht allein im Helferdienste; aber durch letzteren werden die Besseren jedenfalls um so mehr sich verpflichtet fühlen, mit gutem Beispiel voranzugehen, und ihr Beispiel und Wort wird für die anderen eine Auctorität.

Die einfachste Verwendung der Schüler zu Erziehern ihrer Mitschüler besteht darin, daß die älteren, gereifteren, bewährten mit der Aufsicht auf das Verhalten der anderen beauftragt werden. Das darf nur zeitweise, in bestimmten Fällen, und abwechslungsweise geschehen, um weder Neid, noch Selbstgefälligkeit zu erregen.

Weiter wird gegangen, wenn einzelne Schüler, die weniger zuverläßig sind, einem reiferen und zuverläßigen Mitzögling zur moralischen Pflegschaft zugegeben werden. Dies ist nur in Erziehungsanstalten thunlich, da aber auch oft von entschiedenem Nutzen.

Noch weiter geht K. A. Zeller in seiner „Schulmeisterschule" (4. Aufl. Leipzig 1839). Das Princip des wechselseitigen Unterrichtes will er in gleichem Maße auf

die Pflege der Sittlichkeit in der Schule angewendet wissen. Seine Vorschläge sollen jedoch hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden; denn ohne Frage übertragen sie an Unmündige Rechte und Pflichten, deren sich die Mündigen, die Lehrer und Erzieher, nicht entäußern dürfen. Ein anderes ist es, das Princip der brüderlichen Liebe in der Schulgemeinschaft zu pflegen, welche ohne besondere Bestallung und Controle aus persönlichem Trieb und nach freier Wahl den Bruder hütet.

Nicht weniger, als die Schulzucht, ist es die Schulordnung, die eine Mithülfe der Schüler für den Lehrer wie für die Schulzwecke selbst wünschenswerth macht. Auch in dieser Hinsicht läßt sich also ein Helferdienst organisiren. Wir verweisen in dieser Beziehung auf den Art. Ordnung und beschränken uns hier auf wenige Bemerkungen. Einmal nämlich muß auch dieser Dienst unter den Schülern möglichst wechseln. Ja, ein verständiger Lehrer wird hie und da gerade diejenigen Schüler zu Ordnungsgehülfen wählen, die eine Neigung zu Unordnung oder Gleichgültigkeit gegen äußere Ordnung zeigen. Sodann aber ist auch hiebei nicht aus dem Auge zu lassen, daß alles von den Gehülfen in festbestimmter, jede Laune, Willkür, Parteilichkeit und Angeberei möglichst ausschließender Form geschehe.

Herbart, Joh. Friedr. (geb. 4. Mai 1776 zu Oldenburg, Sohn des fürstlichen Kanzleiraths H., — ein scharfsinniger Denker von unermüdetem Forschungsgeiste und großer Gewissenhaftigkeit, Schöpfer eines eigenthümlichen und durchgebildeten Systems der Philosophie, wendete auch auf die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik vom ethisch praktischen Gesichtspuncte aus eine nicht bloß gelegentliche oder nur durch die Consequenz des Systems hervorgerufene Aufmerksamkeit und einen ernsten und ausdauernden Fleiß. Ja wir werden kaum zu weit gehen, wenn wir annehmen, daß ihm die Pädagogik der Ausgangspunct und Hauptantrieb war für denjenigen Theil seiner philosophischen Leistungen, der seinen Namen am meisten erhöht hat, für seine Psychologie. Wenigstens haben wir dafür sein eignes ausdrückliches Zeugnis.*) Es wird daher gerechtfertigt sein, H. und seiner Pädagogik hier eine eingehendere Besprechung zu widmen.

Der junge H. wurde von seinen Eltern mit großer Sorgfalt erzogen, wobei sich Liebe und Strenge auf eine glückliche Weise verbunden zu haben scheint; Verzärtelung blieb fern. Die Mutter hauptsächlich, Lucia Margarete, geb. Schütten, „eine seltne und merkwürdige Frau, welche lebhafte Phantasie mit schnellem Ueberblicke, raschem Entschlusse, mannhafter Willensstärke und Ausdauer in der Consequenz des Gewollten vereinigte," übte einen tiefgreifenden Einfluß auf Charakterbildung und Geistesentwicklung des ihr geistesverwandten Sohnes, wie denn auch ein Verhältnis der Sympathie und des innigen Verständnisses zwischen beiden gewaltet zu haben scheint. H. zeigte früh bei einer sehr lebhaften Auffassung ein nachdenkliches Wesen und einen für seine Jahre ungewöhnlichen Ernst. Acht Jahre alt war er über die gewöhnlichen Kinderinteressen hinaus; wovon er selbst eine allgemeine Norm für „wohlangelegte" Knaben hergenommen hat (Sämmtl. W. Bd. X. S. 15). Er zog den Umgang mit Erwachsenen dem mit Kindern vor, liebte geographische und mathematische Spiele und versuchte sich früh in physikalischen Experimenten. Der Religionsunterricht, der in hohem Grade anregend für ihn war, führte ihn zuerst auf den Weg philosophischer Forschung, indem der Lehrer in seinen sorgfältigen Vorträgen, die der Schüler mit Fleiß ausarbeitete, die protestantische Orthodoxie mit philosophischen Betrachtungen im Sinne leibnizisch-wolfischer Denkweise verknüpfte. 1790 wurde H. Schüler des Gymnasiums zu Oldenburg, woselbst er schon die Bekanntschaft des Kantischen Systems machte. — Unter den Talenten Herbarts ist das musikalische besonders zu nennen. Die Uebung der Musik hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. — 1794 begann Herbart seine akademischen Studien zu Jena, als eben Fichte daselbst sein Lehramt antrat. Der Geist des Mannes riß ihn hin und er wurde für einige Zeit sein Anhänger, entwickelte jedoch bald die Anfänge einer eignen Denkart. 1797 finden wir ihn sodann als Hauslehrer in Bern, in der Familie des Herrn von Steiger; und dieser sein erster pädagogischer Wirkungskreis darf als die Keimstätte

---

*) S. Herbarts sämmtl. Werke herausgeg. v. Hartenstein Bd. XI., S. 380 f.

und Wiege seiner pädagogischen Wissenschaft angesehen werden. Die schriftlichen Berichte, welche er von Zeit zu Zeit dem Vater seiner beiden Zöglinge über den Gang und Erfolg seiner Bemühungen abstattete (abgedruckt in den sämmtl. W. Bd. XI.), lassen schon mehrere der charakteristischen Züge der später von ihm ausgebildeten pädagogischen Theorie deutlich erkennen.

Pestalozzi kam damals von Stanz zurück; sein Wirken daselbst zog aller Augen auf ihn. Er lebte nachher zu Burgdorf als Volksschullehrer. So war bei der Nähe des Ortes eine persönliche Begegnung und ein näheres Eingehen Herbarts in den Gedankenkreis und die Methode Pestalozzi's wie von selbst gegeben. Daraus folgt freilich nicht, daß Herbarts pädagogisches Forschen erst durch Pestalozzi angeregt und entzündet worden sei. Denn Pestalozzi begann erst 1799 seinen Unterricht zu Burgdorf. Und schon in den ältern Berichten Herbarts an den Herrn v. Steiger aus den Jahren 1797 und 98 finden wir die bestimmteste Andeutung einer werdenden Theorie, ja eines ausgebildeten Studienplanes aufgestellt. Fragen wir weiter, ob Pestalozzi's Gedankenkreis und Beispiel nicht dennoch auf die Gestaltung und Ausbildung der Herbart'schen Theorie von wesentlichem Einfluß gewesen sei, so ist aus den eigenen Aeußerungen H.'s (vgl. seinen Aufsatz vom Jahr 1802 über die Schrift Pestalozzi's: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte" — sämmtl. W. Bd. XI. — und seinen 1804 zu Bremen gehaltenen Vortrag: über den Standpunct der Beurtheilung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode — sämmtl. W. Bd. XI. und kleinere Schriften Bd. I.) zu erkennen, daß Herbart zwar den schweizerischen Pädagogen bewunderte, jedoch von Anfang an selbständig ihm gegenüberstand und zu keiner Zeit sein Anhänger oder Schüler genannt werden konnte. Er faßt erstens von Pestalozzi's Erziehungsmethode nur dasjenige, was seiner eignen Richtung entsprach, die objective Seite, den Unterricht, ins Auge, und scheint das andere, die Einwirkung auf das Gemüth durch die Macht des persönlichen Einflusses, des liebreichen Handelns und der aus dem Herzen quellenden Rede damals gar nicht beachtet zu haben. Er blickt ferner bei seiner Anerkennung der Pestalozzi'schen Unterrichtsmethode gleich anfangs über die Grenzen derselben hinaus, betrachtet sie als ein einzelnes Moment und denkt darauf, sie zu ergänzen. Und endlich da wo er beistimmt, thut er es aus Gründen, die ihm eigen sind, auf Grund einer psychologischen Ansicht, welche durchaus nicht diejenige Pestalozzi's war.

H. verließ die Schweiz im J. 1800 und brachte zunächst einige Jahre in Bremen zu. Auch hier finden wir ihn pädagogisch beschäftigt; er bereitete einen jungen Mann für die Universität vor und hielt pädagogische Vorträge für Frauen. 1802 eröffnete er seine akademische Wirksamkeit in Göttingen als Privatdocent und wurde wenige Jahre nachher außerordentlicher Professor. Zu den Wissenschaften, über welche er las, gehörte gleich anfangs auch die Pädagogik und schon unter seinen Disputationsthesen finden wir pädagogische Sätze. 1809 folgte er einem Rufe nach Königsberg als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik. Während dieses Königsberger Aufenthalts, der bis 1833 fortdauerte, erreichte er den Höhepunct seiner wissenschaftlichen Thätigkeit und seines akademischen Einflusses. Zwar fallen seine bedeutendsten schriftstellerischen Leistungen im Felde der Pädagogik theils schon in die frühere Göttinger Zeit, theils in die späteren Jahre — so daß gesagt werden kann, er habe in diesem Gebiet, das seinem Herzen am nächsten lag, seine Laufbahn als Schriftsteller begonnen und beschlossen —; doch war auch in pädagogischer Beziehung seine Wirksamkeit in Königsberg sehr bedeutend, da er theils über die Theorie zahlreich besuchte Vorlesungen hielt, theils auch durch Gründung und Leitung eines pädagogischen Seminars und einer damit verbundenen Musteranstalt für Unterricht und Erziehung seine Ideen praktisch zu bewähren und geltend zu machen strebte. Das J. 1833 führte ihn wieder nach Göttingen an Schulze's Stelle; und auch hier war sein Einfluß auf die Jugend, wenn auch weniger weitgreifend als in Königsberg, doch immerhin ein bedeutender. Er starb von vielen lebhaft betrauert zu Göttingen am 14. August 1841.*)

---

*) Hauptquelle über Herbarts Lebensumstände sind die biographischen Mittheilungen, welche Hartenstein in der Vorrede zu seiner Ausgabe der kleineren philosophischen Schriften Herbarts gegeben hat.

Schon 1806 erschien H.s pädagogisches Hauptwerk: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Nächst diesem am wichtigsten ist sein letztes pädagogisches Werk: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Es erschien zuerst 1835, sodann in zweiter sehr verstärkter Ausgabe 1841. Außerdem hat Herbart in einer Reihe von Schriften meist kleineren Umfanges theils einleitende Betrachtungen gegeben, theils besondere Fragen der Pädagogik abgehandelt. Von diesen Schriften verdienen besonders genannt zu werden die „Aphorismen zur Pädagogik", eine reichhaltige Sammlung von Erfahrungen und Betrachtungen, wo manche Frage eingehender, dazu mit mehr praktischer Wärme abgehandelt wird als in den systematischen Hauptschriften.

I. Um Herbarts pädagogische Ansicht im ganzen vorläufig zu charakterisiren, wird es uns gestattet sein, eine Vergleichung zu Hülfe zu nehmen. Es bieten sich zwei Kunstgebiete dar, in welchen eine Analogie mit der Kunst der Erziehung gefunden werden kann, auf der einen Seite die bildenden Künste, auf der andern die Gärtnerei und die Pflanzencultur überhaupt. Wer den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht, setzt in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche Tendenz und Anlage voraus, deren Pflege dann die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist. Wer dagegen die Erziehung nach der Aehnlichkeit einer bildenden Kunst betrachtet, wird der Ansicht sein, daß die Thätigkeit der Seele ihre ersten Kräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne Mitwirkung eines ursprünglich entsprechenden Innern allein durch äußere Einflüsse empfange. — Auf letzterer Seite steht entschieden Herbart. In der menschlichen Seele liegt, nach seiner Ansicht, keineswegs „wie in der Pflanze und allen thierischen Körpern eine feste Anlage." Nur seinem Körper nach ist der Mensch „ein Ding, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringt." Der menschliche Geist dagegen ist gleichsam „eine Maschine, die ganz und gar aus Vorstellungen erbaut ist." Menschliche Kraft arbeite bloß das aus, was sie empfangen; darum komme es so sehr darauf an, was man ihr gebe. Erziehen sei daher recht eigentlich ein „Geben und Entziehen", keineswegs eine bloße Aufsicht und Wartung, wie unsere Gärtnerei. Indessen verwirft Herbart bei diesem architektonischen Charakter seiner Erziehungsansicht das Gleichnis gärtnerischer Behandlung nicht durchaus; er räumt ihm Bedeutung ein für den weitern Verlauf der Erziehung, nachdem der Anfang gemacht und nun schon wirksame Grundlagen vorhanden seien. — Der starke Gegensatz ist es, der uns hier an die von Fr. Fröbel ausgegangene Erziehungsweise erinnert. Denn wie bei Herbart das architektonische Princip herrscht, so wird in der Fröbel'schen Schule das entgegengesetzte, durch das Symbol der Gartenkunst angedeutete sehr entschieden vertreten. Wir glauben, daß beide Anschauungen gegen einander sich auf Wahrheit berufen können, daß aber auch beide die volle Richtigkeit verfehlen. Gewiß muß man mit Fröbel eine ursprüngliche Anlage der Seele anerkennen, und dennoch wird man bei unbefangener Betrachtung der erfahrungsmäßigen Wirklichkeit sich überzeugen, daß diese Anlage bei den meisten Menschen keineswegs jene Kraft besitze, wodurch sie im Stande wäre, ohne die Grundbedingung einer sorgfältigen Tradition und willigen Aufnahme der vorhandenen Cultur im Erziehungswege auch nur einigermaßen zu einer das Leben wirklich bestimmenden Macht zu gelangen. Sollten wir also selbst ein Gleichnis suchen, so würde sich, wie wir glauben, der Sache kein anderes so entsprechend anschließen, als jenes von der Veredlung eines jungen Stammes durch Einimpfung eines edlen Reises. Dieses Reis bedeutet das Culturleben, welches zunächst im Erzieher lebendig und wirksam, den Zögling mit sich zur Gemeinsamkeit des Lebens verknüpft, um eins zu werden mit einem Dasein, das niemals aus ihm selbst hervorgegangen sein würde; aber wie nicht mit jeder Baumart der Wildling gepfropft werden kann, sondern eine nähere Verwandtschaft erfordert wird, so würde auch die Erziehung ohne jene alle Menschen verknüpfende geistige Verwandtschaft unausführbar sein.

II. Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. — 1) Die Nothwendigkeit einer äußeren Einwirkung auf den unerwachsenen Menschen, damit er wie leiblich so auch geistig erwachse, ist in der schon angegebenen psychologischen Grundvoraussetzung H.s unmittelbar begründet. Indessen findet Herbart die Erziehung als solche dadurch noch nicht hinreichend motivirt. Denn, wie er mit Recht hervorhebt, schon

die Natur und das Leben ohne alle Erziehung helfen die Thätigkeit unserer Seele bilden; und wäre es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben dürfe, so sollte man, meint er, lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erziehe der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt. Der Erziehung gebe also die Zuverläßigkeit ihres Planes ihren Werth; immer müße sie ihren Erfolg wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen (an Hrn. v. Steiger). Denselben Gedanken finden wir, nur noch ernster schattirt, in der Einleitung zur Allgem. Pädagogik wieder (sämmtl. W. X. S. 6 und 7). Hier wird auf die Macht gesellschaftlich fixirter Richtungen und die hierin liegende Gefahr hingewiesen, welcher gegenüber die Erziehung den Zögling mitten in dem Weltleben und unter dem Einflusse desselben durch Belebung geistiger Interessen vor dem Untergange zu bewahren suchen müße. — Im ganzen läßt sich jene ernste Ansicht von der Unentbehrlichkeit einer planvollen Erziehung gewiß nicht in Frage stellen. Einzig dürfte das Vertrauen auf eine höhere Hülfe bei dem Erzieher jene etwas peinliche Aengstlichkeit in der Berechnung der Erziehungseinflüsse mildern, wovon bei der Negirung der ursprünglich inwohnenden Anlagen und bei der geringeren Beachtung des Providentiellen im Zufälligen die Herbart'sche Pädagogik einen Anflug nicht vermeiden konnte.

2) Die Möglichkeit der Erziehung im allgemeinen beruht nach H. in dem Begriffe der Bildsamkeit, welcher ihm ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt (s. Umriß pädag. Vorles. Einleitung). Wie nun aber dieser Uebergang beim Zögling eben durch die erziehende Einwirkung möglich sei, darüber finden wir bei ihm nichts positives, sondern nur die Bekämpfung solcher Ansichten, welche nach seiner Auffassung die Seele schon als ein im voraus Bestimmtes, also nicht mehr Bestimmbares voraussetzen. Hiernach müßen wir urtheilen, daß Herbart die Bestimmbarkeit der Seele einfach in ihrer ursprünglichen Unbestimmtheit findet. Und fragen wir, wie es zu erklären, daß doch die Bestimmbarkeit der Seele erfahrungsmäßig keineswegs unbegrenzt erscheint, so weiset er uns theils auf das hin, was, ehe die Erziehung eingreift, Natur und Leben durch ihre Einflüsse schon bestimmt haben, theils auf die Individualität. Unter dieser aber versteht er nicht eine im Innern der Seele gegründete eigenthümliche Richtung, sondern die Verschiedenheit der „Einkörperung," vermöge welcher „das geistige Wesen solche und andere Schwierigkeiten und ihnen gegenüber Leichtigkeiten in seinen Functionen antreffe" (sämmtl. W. B. X. S. 37). — Jene Ansichten aber, welche von Herbart als der ursprünglichen Unbestimmtheit und Bestimmbarkeit der Seele widersprechend bekämpft werden, sind der Fatalismus und die Lehre von der transcendentalen Freiheit. In Betreff der letztern sind einige Bemerkungen unerläßlich. Herbart ist nämlich überzeugt, daß diese Lehre alle Erziehung aufhebe; er setzt sie in Betreff ihrer Consequenzen für die zeitliche Entwicklung dem Fatalismus völlig gleich und bekämpft sie bei vielen Anläßen. Es ist die Frage, ob wirklich die Annahme transcendentaler Freiheit die Möglichkeit der Erziehung aufhebe. Wenn wir unter dem Transcendentalen dasjenige Sein zu verstehen haben, welches als die höhere Potenz über dem empirisch Thatsächlichen waltet und den Anspruch macht, dasselbe zu bestimmen, so liegt der Behauptung transcendentaler Freiheit die Voraussetzung zum Grunde, daß der Wille wesentlich identisch sei mit der Kraft solches höhern Seins und eben dadurch losgesprochen von der Herrschaft des realistischen Causalnexus in der Natur. Diese höhere Macht aber ist die Idee, worunter wir die Wahrheit selbst verstehen in der Energie ihres idealen Seins, wie dieselbe theils in der Form des Gedankens und im Glauben, theils im Wollen, endlich im Gefühl bei uns Menschen eine Heimat anspricht. Hiebei wird nun freilich noch nicht für alle Fälle vorausgesetzt, daß die eine und höchste Wahrheit zur Kraft des Wollens geworden sein müße; sondern es ist transcendentale Freiheit schon da anzuerkennen, wo nur eine Idee als solche, sei es auch zunächst die Ichidee, diese Grundlage unserer formalen Freiheit, — die Kraft des Willens ausmacht. — Dieser Begriff der Freiheit findet sich nun in unserer deutschen Idealphilosophie von Kant an erfaßt und erörtert. Freiheit ist nach Kant das Vermögen einen Zustand absolut anzufangen. Aber dabei ist ihm die Freiheit, wenn schon sie dem natürlichen Causal-

nexus enthoben ist, keineswegs, wie Herbart zu glauben scheint, motivlos, mithin unberechenbar und unbestimmbar. Denn in der Einleitung der Kritik der Urtheilskraft spricht er von Freiheitsbegriffen, die er den Naturbegriffen entgegensetzt und unter denen er ganz deutlich solche Begriffe versteht, welche dem Willen als Motive dienen können. — Noch bestimmter als Kant spricht Fichte sich über die Bestimmbarkeit des freien Willens durch Motive aus. — Auch Schelling (in der Abhandlung über die menschliche Freiheit) lehrt keine Freiheit ohne Motiv; eine solche Freiheit, sagt er, würde nur ein Vorrecht sein ganz unvernünftig zu handeln; es müße eine höhere mit der Freiheit einige Nothwendigkeit geben, die gleichweit entfernt vom Zufall wie vom Zwang aus dem Wesen des Handelnden selbst quelle. So weit folgen wir Schelling unbedenklich. Aber wir müßen unsere Beistimmung versagen, wenn er dann hinzufügt, daß das Wesen des Menschen wesentlich seine eigene That sei und diese eigene That als ein Ur- und Grundwollen erklärt, das sich selbst zu etwas mache. Denn in diesen Worten macht Schelling den Menschen zu seinem eigenen Schöpfer. Dieser Irrweg, der übrigens aus der transcendentalen Weltansicht nicht mit Nothwendigkeit folgt, nimmt ja der Erziehung den wichtigsten und schwierigsten Theil ihrer Wirksamkeit, wonach sie vor allem Geist und Herz selbst auf Grund der gegebenen Anlage zu bilden hat, damit der Keim höhern geistigen Lebens zu persönlicher Wirklichkeit und Kraft mit Hülfe der Erziehung heranreife. Weil Schelling das, was dem Individuum als dessen freier Besitz erst werden muß, schon als vollendet gegeben ansah, konnte er nicht zu dem Begriff der Anlage gelangen, ein Mangel, worin er sich nun mit Herbart begegnete, der freilich von einer ganz anderen Seite her dazu kam. Bei Schelling mußte nicht allein die Möglichkeit, sondern auch die Nothwendigkeit der Erziehung, wenigstens dem wichtigsten Theil nach, wegfallen; bei Herbart zwar nicht die Nothwendigkeit, welche ihm, bei seiner Läugnung des Ursprünglichen im Geiste, vielmehr um so schwerer ins Gewicht fiel, wohl aber die Möglichkeit, da bei dieser Läugnung alle Anknüpfung für die Erziehung wegfällt, so daß wir fragen dürften, warum nach ihm nicht auch in dem Thiere durch Erziehung ein geistiges Leben construirt werden könne, eine Frage, die er nur durch die Hinweisung auf die Art der „Einkörperung" des Thieres beantworten könnte. — Wenige Bemerkungen über Nothwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung von unserem Standpuncte aus mögen hier noch gestattet sein. Die Erziehung ist nothwendig, weil der gewöhnliche Mensch, in der formalen Freiheit des Ichlebens, als wäre die Person schon in sich fertig, die wesentliche Wahrheit nicht eher in ihrer vollen Geltung in sich erfahren kann, als bis sie von außen her als Macht und Gesetz, als Kraft und Leben ihm entgegentritt, durch ihre Identität mit der menschlichen Anlage und inneren Forderung sein Selbstbewußtsein allmählich vertieft und veredelt, und so die Geburt des freien Glaubens und der freien Liebe der göttlichen Wahrheit in ihm zeitiget. Die Erziehung ist möglich vor allem durch jene Anlage, wenn wir dieselbe von ihrer positiven Seite betrachten. Durch sie wird das allmähliche Verständnis und die Aufnahme der Cultur vermittelt, die auf den Zögling übergehen soll; sie begründet ferner jenen schon die Kindheit belebenden Trieb zu etwas mehrerem und höherem, welcher, noch dunkel und unsicher in seinem Ziele, nicht nur Leitung und Hülfe nöthig macht, sondern ihr auch entgegenkommt. Wir wissen, daß zu diesen Motiven im Innern des Zöglings wesentliche Bedingungen von Seiten des Erziehers erfordert werden; aber nehmen wir diese als gegeben an, so liegt in jenen Motiven die Begründung der Auctorität und des Vertrauens, in welchen wir die subjectiven Grundbedingungen aller Erziehung erblicken.

III. Die Frage nach dem Zwecke der Erziehung führt uns auf die praktische Philosophie Herbarts. (Allgem. praktische Philosophie von J. Fr. Herbart. Göttingen 1808.) In dieser werden fünf Ideen gelehrt: die innere Freiheit, die Vollkommenheit, das Wohlwollen, das Recht, die Billigkeit, unter welchen die zuerstgenannte in ihrer Verwirklichung die persönliche Form darstellt, in welcher die andern als Tugenden wirklich werden. Sie ist in diesem Sinne die Idee der Ideen und in ihrer Wirklichkeit die Tugend der Tugenden. Auf sie bezieht sich denn die Erziehung. — Wie faßt nun Herbart den Begriff der inneren Freiheit? und zuerst: welch eine Bedeutung können überhaupt bei ihm Ideen haben? Es sind nach ihm nicht die Ideen,

welche das sittliche Urtheil bestimmen, sondern vielmehr umgekehrt, die Ideen werden durch das sittliche Urtheil erzeugt. Dieses Urtheil wird ein ästhetisches genannt, weil es, wie die Urtheile über Schönheit jedes bestimmte Thun oder Wollen ohne Vermittlung von Begriffen, bloß auf die vollendete Vorstellung hin entweder gut heiße oder verwerfe. Aus diesem Urtheil nun und seinen Hauptarten entspringen nach Herbart die Ideen durch Abstraction. Herbart nennt sie „willenlos", wie die Urtheile selbst, womit er ein Doppeltes sagt, einmal daß sie unabhängig sind von dem Willen des Subjects, zweitens, daß sie auch selbst keinen höheren Willen involviren; weshalb ihnen der Charakter von Imperativen abgesprochen wird. Und darin nun, daß der Wille mit dem ästhetischen Urtheil und den Ideen einig geworden ist, besteht nach Herbart die innere Freiheit oder Sittlichkeit. Hierbei ist aber, um Herbarts Sinn völlig zu verstehen, noch seine Auffassung des Willens zu beachten. Wie er den Ideen als solchen nichts willenhaftes beilegt, so faßt er andererseits den Willen durchaus realistisch ohne alles ideale Element. Derselbe ist ihm eine zur That hindrängende Kraft, wie Trieb und Begierde, und auch ebenso dunkel wie diese, d. h. an sich ohne persönliches Selbstbewußtsein; er gehört ihm zu der objectiven Seite des Seelenlebens, während Selbstbewußtsein, ästhetisches Urtheil und Ideen auf der subjectiven Seite liegen. Hieraus darf jedoch nicht gefolgert werden, daß das Wollen nach Herbart ohne Vorstellungen sei; es ist vielmehr mit ihnen wesentlich dasselbe, die Vorstellung in ihrer vollen Ausbildung und Kraft ist Wille. Aber auch sie gehört wie der Wille zu der objectiven Seite der Seele und ist mit Selbstbewußtsein, Urtheil und Ideen nicht nothwendig verknüpft. Wir unsererseits sind überzeugt, daß nach der sprachlichen Festsetzung und Begrenzung Wille erst mit dem Selbstbewußtsein beginnt. So ist denn uns der Wille wesentlich und ursprünglich eine freibewußte, zunächst auf die Ichidee sich gründende subjective Thätigkeit. Die realistische Ansicht des Wollens zeigt sich bei Herbart nun auch bei der Erklärung der besonderen Momente. Er redet von einem Gedächtnis des Willens, wonach mit dem Beharren der Vorstellungen in uns, mit ihrer Wiedererinnerung auch ihre begehrende und wollende Kraft in uns beharret. Hiermit verbindet sich diejenige Eigenschaft des Willens, welche Herbart die Motivität desselben genannt hat. Es ist damit gemeint, daß wir insofern wir wollend sind, die in den Vorstellungen selbst gegründete Fähigkeit haben, unter veränderten Umständen auch anders zu wollen. — Man könnte nach dem Bisherigen meinen, daß Herbart von einem Wollen nach Grundsätzen nicht reden könne. Dies würde irrig sein. Auch den Begriff des Grundsatzes hat Herbart realistisch aufgefaßt, nur mit Beifügung des Selbstbewußtseins. In der Mannigfaltigkeit des Gewollten nämlich, sagt er, behaupte einiges einen Vorzug vor anderem, es werde fester und stärker gewollt. Diese Wahl entscheide sich von selbst, das Gewicht der Wünsche werde dieselben „unwillkürlich" einander unterordnen. Jene „Hervorragungen des Objectiven" erheben sich aber zu Grundsätzen, sobald die Selbsterfassung hinzukomme. — In diesen Momenten ist nun auch der Begriff des Charakters gegeben, so weit derselbe zu der objectiven Seite gehört. Er wird als die Art der Entschlossenheit erklärt, als die eigenthümliche durch die Individualität gegebene Construction der Neigungen nach quantitativem Verhältnis derselben. Der subjective Theil des Charakters ist dann der Geschmack, welcher über jenen objectiven die Censur zu üben hat. — Noch ist anzuführen, wie Herbart den Willen von Wunsch und Begierde unterscheidet. Das charakteristische Merkmal desselben ist ihm die unmittelbare Beziehung auf das Praktische, „der Muth der That"; Herbart bleibt auch hier dem realistischen Standpuncte treu; er sucht in der That selbst, welche doch die Folge ist, zugleich die Ursache jener praktischen Entschiedenheit, indem er von der bekannten Erfahrung, daß der Muth durch die gelungene That gehoben wird, sich zu der Behauptung führen läßt, daß „der Wille aus der Begierde durch die That erzeugt" werde. (Allgem. Pädagog. Buch III. Kap. 4.)

Der Wille, wie Herbart ihn faßt, ohne ursprüngliche ideale Anlage soll nun mit den Ideen in lebendige Verknüpfung gebracht werden, so daß er sich durch das ästhetische Urtheil bestimmen lasse. Diese „Folgsamkeit" ihm abzugewinnen ist die Aufgabe der Erziehung. Wie sie dieselbe löse, ist die Frage der Methode. Bevor wir in diese eintreten, haben wir noch zu prüfen, ob Herbart mit seiner Aufstellung des

Erziehungszweckes alles, was von der Erziehung gefordert werden darf, vollständig und in naturgemäßem Verhältnisse umfassen konnte. Sein eigenes Urtheil über die Möglichkeit seines teleologischen Princips hat geschwankt. In seiner Allgem. Pädagogik sagt er, diejenige Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stelle, sei allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Hiemit giebt er die Einheit auf und statuirt neben dem Hauptzwecke eine Mehrheit von Erziehungszwecken. Indessen sucht er doch auch in der Allgem. Pädagogik das Mannigfaltige in den Zwecken der Erziehung unter wenigen Hauptbegriffen zusammenzufassen und theilt sie hiernach ein in das Gebiet der nothwendigen und in das der bloß möglichen Zwecke. Erstere sind ihm die Zwecke der Sittlichkeit, letztere diejenigen, welche durch die Willkür des künftigen Mannes gefordert werden, deren Erreichung mithin durch die Erziehung vorbereitet und möglich gemacht werden müße. Es ist ihm hiebei nicht um Vielgeschäftigkeit zu thun, denn die Vertheilung der Arbeit und die Beschränkung der ausführenden That erkennt er vollständig an — sondern um eine vielfache geistige Empfänglichkeit: „Alle müßen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in Einem Fache sein." Dies ist Herbarts gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse. — Herbart hielt aber die so eben dargestellte Spaltung des Erziehungszweckes nicht fest, sondern kehrte in dem Umrisse pädag. Vorlesungen zu der Einheit desselben zurück. Vielseitigkeit des Interesse bleibt ihm auch hier Aufgabe der Erziehung, aber untergeordnet dem Zwecke der sittlichen Bildung. Die Rücksicht auf eine künftige Berufsthätigkeit fällt nun weg; statt dessen wird das Interesse für die Dinge, und zwar das unmittelbare, im Gegensatze zu dem bloß egoistischen, als Zielpunct der Erziehung gefordert.

Wir haben nun diejenigen Gebiete der Erziehung näher ins Auge zu fassen, welche nach gewöhnlicher Ansicht der sittlichen Bildung mit eigenthümlichem Werthe gegenüberstehen, und uns zu fragen, in welcher Begrenzung und Gestalt sie im Systeme Herbarts Platz finden. Wir dürfen als solche Gebiete bezeichnen die wissenschaftliche, die religiöse und die ästhetische Bildung.

1) Die hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung liegt darin, daß die Erkenntnis der Wahrheit als Selbstzweck erstrebt wird. Diese Bedeutung der intellectuellen Bildung ist bei der allgemeinen Wirkung, die sie ahnungsweise in den Gemüthern ausübt, unseres Erachtens der Grund, aus welchem die pädagogische Welt niemals aufhören wird, von der Geistesbildung, als einem an sich werthvollen, nicht bloß dienenden Theile der Erziehung zu reden. Herbarts Lehre erkennt diese Selbständigkeit nicht an. Einerseits stand dem die entschieden praktische Tendenz des Mannes entgegen; andererseits ließ seine sehr beschränkende Ansicht von der Möglichkeit Wahrheit zu erkennen, ihn theoretisch zu keiner andern als einer bloß relativen Schätzung der intellectuellen Bildung kommen, weshalb auch behauptet werden darf, daß in der Consequenz seiner Lehre eine eigentlich wissenschaftliche Begeisterung nicht begründet ist. — Herbart war indessen jener Anerkennung einer tiefern und selbständigern Bedeutung der wissenschaftlichen Bildung niemals sehr fern, am nächsten, wie es scheint, zu Anfang seiner wissenschaftlichen Laufbahn und dann wieder gegen Ende derselben. Die Art, wie er die intellectuelle Bildung mit seinem teleologischen Princip verknüpft, die Wichtigkeit namentlich, die er schon in einem seiner ältesten Aufsätze dem Umgange mit der Objectivität der Dinge in der Erkenntnis für die sittliche Veredlung des Menschen zuschreibt, dann jene bestimmtere Ausbildung dieses Gedankens in dem Umriß pädag. Vorlesungen, wo er das unmittelbare Interesse an den Dingen dem egoistischen entgegensetzt, giebt davon Zeugnis.

2) Wie verknüpft Herbart die religiöse Bildung mit seinem Princip? Die Religion ist ihm kein Theil der praktischen Philosophie; sie hat ihren Ort in der Ausbildung der Vorstellungen und des Interesse, dieses letztere von der Seite der „Theilnahme" betrachtet, „welche sich in anderer Empfindung versetzt." Hier entsteht sie als Product eines gemüthlichen, theils moralischen, theils eudämonistischen Bedürfnisses (Sämmtl. W. X. S. 56 und 57 [Allg. Pädag.]), insofern die Theilnahme für das Schicksal der Menschen, der Einzelnen wie der Gesellschaft, für unser eigenes wie für das Schicksal der andern uns mit Besorgnis erfüllt und den Glauben an ein unendliches, die Endlichkeit stützendes Princip uns nahe legt. Die

Erziehung hat die Aufgabe, auf diesem Grunde die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden. Wenn hiermit das Wesen der Religion ganz vorzugsweise in dem Vertrauen gefunden wird, womit wir uns auf Gott verlassen, in welchem wir das „geistige Ausruhen", wozu „alle der Religion bedürfen", erlangen, so wird doch andererseits auch die praktische Bedeutung der Religion nicht ganz übersehen. Zwar führt bei den Bessern, nach Herbart, nur dann die Religion fast einzig das Steuer des Lebens, wenn sie im Denken minder geübt sind; doch werden, nach ihm, auch die Gebildeten ihre Gemüthsbewegungen nicht nur der Disciplin des praktischen (ästhetischen) sondern auch derjenigen des theoretischen (womit nach dem Zusammenhang die religiöse Ansicht der Realität gemeint ist) unterwerfen (Sämmtl. W. X. S. 110 [Allg. Päd.]). Auch erklärt er für nöthig, daß die moralische Bildung mit der religiösen verbunden werde, um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen, obwohl andererseits auch wieder die religiöse Bildung der moralischen bedürfe zur Abwehr der sonst nahe liegenden Scheinheiligkeit (Umriß päd. Vorles. §. 19). Noch dürfen wir nicht unerwähnt lassen, daß Herbart in seiner letzten Schrift den Theologen überläßt, „das Innere des Religionsunterrichtes" zu bestimmen, und von Seiten der Philosophie bezeugt, „daß kein Wissen im Stande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln." — Hiemit beantwortet sich nun die Frage, ob die Einheit des teleologischen Princips, wie Herbart dieselbe in der sittlichen Bildung findet, auch die Religion involvire, leicht, und zwar verneinend. Denn es ist gerade jene Seite des religiösen Lebens, welche von der Praxis abgewandt die innere Ruhe des Gemüthes begründet, so vorzugsweise von Herbart hervorgehoben und so entschieden als einer der Zielpuncte der Erziehung hingestellt worden, daß es, auch in seinem Sinn, unmöglich ist, die religiöse Erziehung nur als ein Hülfsmoment für die sittliche Erziehung aufzufassen.

3) Ebenso wenig fügt sich die ästhetische Bildung unter das aufgestellte Princip. Herbart hat sie in seiner Allgem. Pädagogik von Seiten der Unterrichtsmethode eingehend behandelt, nachdem er unter den Classen des Interesse auch das ästhetische als ein Interesse der Erkenntnis aufgeführt. Ebenso wird es in dem Umriß pädag. Vorl. neben dem religiösen genannt mit dem Bemerken, daß beide nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Aber eine nähere Begründung der Aufnahme des Aesthetischen in den Bildungskreis finden wir nirgends. Die Interessen stehen nach Herbart nur insofern mit der sittlichen Bildung in Verbindung, als sie dem Begehren und Wollen Kraft, Fülle und bei der Harmonie, die unter ihnen bestehen muß, Wohlordnung und Maß geben. Hiermit aber berühren wir eine von den fünf Ideen Herbarts, die der Vollkommenheit; er bestimmt sie durch die Momente der Stärke, der inneren Mannigfaltigkeit und der Wohlordnung, in welcher letzteren er namentlich des Menschen geistige Gesundheit begründet findet. Diese Idee, insofern sie in der Natur des Menschen und bei dem Einzelnen in dessen besonderer Artung eine materiale Grundlage erhält, wäre nicht ungeeignet, theils einen Rahmen für die gesammten Zielpuncte der Erziehung zu bilden, theils insbesondere zur Begründung der ästhetischen Bildung zu dienen, da ihre Verwandtschaft mit der Idee der Schönheit nicht zu verkennen ist. Auch läßt sich kaum übersehen, daß sie Herbarten vorschwebte bei seiner Forderung des vielseitigen Interesse und daß sie der Einseitigkeit seines Princips ergänzend zur Seite steht. Wenn es aber scheinen möchte, daß sie sogar in dem Princip selbst mitgegeben sei, insofern die innere Freiheit subjectiv alle Ideen als das Wollen derselben mitumfasse, so ist dies doch eben nur Schein. Denn diese Freiheit, d. i. die Sittlichkeit, ist nur der Wille in seiner idealen Richtung und Entschlossenheit, keineswegs zugleich das objectiv vollendete Handeln nach den Ideen; wir dürften z. B. denjenigen nicht für unsittlich erklären, welcher aus Mangel an Cultur des richtigen Urtheils in Sachen der Schönheit entbehrte. So zeigt sich auch hier das theoretisch Ungenügende des Sittlichkeitsprincips.

IV. Wir wenden uns zu der Erziehung in ihrer Ausführung. Die gesammte pädagogische Praxis vollzieht sich nach Herbart in drei Hauptfunctionen: Regierung, Unterricht und Zucht, welche aus dem Gesichtspuncte der successiven Anwendung in dieser Reihenfolge von ihm abgehandelt werden. Uns mag gestattet sein, Regie-

rung und Zucht mit einander zu behandeln, die Lehre vom Unterrichte aber vorangehen zu lassen.

1) Das Eigenthümliche des Herbart'schen Unterrichts läßt sich kurz durch den von ihm selbst gebrauchten Ausdruck: erziehender Unterricht bezeichnen, wodurch angedeutet werden soll, daß das Ziel des Unterrichts nicht allein oder vorzugsweise in dem Wissen, auch nicht in dem technischen Können bestehen, sondern daß durch ihn unmittelbar die Vervollkommnung des Subjects ihrer wesentlichen Begründung nach erreicht werden soll. Näher ist ihm der Unterricht planmäßige Erzeugung und Cultur der Vorstellungen bis zur Erreichung des vielseitigen Interesse, woraus denn unmittelbar die Fähigkeit und Bereitschaft zum Wollen, andererseits aber der Geschmack oder das sittlich-ästhetische Urtheil hervorgehen soll. Ihm ist also das Interesse für den Unterrichtsgegenstand nicht etwa nur eine wesentliche Hülfe für das Gedeihen des Unterrichts, sondern recht eigentlich das Ziel desselben. — Wir sind weit entfernt, dieses Ziel des Unterrichts zu verwerfen oder für unerreichbar zu halten. Nur fragt es sich, wie Herbart aus seiner Theorie der Vorstellungen ein solches Ergebnis erklären will. Der Satz, daß die Seele ihr gesammtes Leben aus Vorstellungen construire, scheint unhaltbar, ja unverständlich, so lange wir mit Herbart unter Vorstellungen nur das Ergebnis der sinnlichen Erfahrung verstehen. Anders würde es sein, wenn wir statt Vorstellungen die Wahrheit setzten mit ihrem übersinnlichen und idealen Sein; in ihr würden wir die principielle Kraft der Ideen haben, aus welchen und für welche der menschliche Geist von Gott geschaffen ist. — Wir wissen, wie weit Herbart von einer solchen Ansicht entfernt ist. Sein Weg, um den gemüthlichen wie praktischen Einfluß der Vorstellungen zu erklären, ist ein ganz anderer, der eines psychologischen Realismus. Er entkleidet die Vorstellung von vornherein ihres rein objectiven Charakters und stellt sie dar als eine Selbsterhaltung der Seele, d. i. als eine Reaction der vorher vorstellungslos zu denkenden Seeleneinheit gegen die sinnliche Einwirkung der Objecte, als ein gemeinsames Product dieser beiden Potenzen, wobei der Begriff der Wahrheit für unser Erkennen selbstverständlich hinfällt. Diese rein dogmatische Annahme bot nun wenigstens den Vortheil dar, daß sich in der so gefaßten Vorstellung Subjectives und Objectives, Kraft und Bild, Inneres und Aeußeres von vorneherein beisammen fanden, und eine der schwierigsten Aufgaben der Psychologie, der Zusammenhang des Gedankens mit Gefühl und Wille als schon gelöset erscheinen konnte. Und so ist es denn erklärlich, wie Herbart dem Unterricht die Aufgabe zutheilen kann, einen Reichthum von Verlangen, von gleichsam wartender Begierde und möglichem Wollen in der Seele zu erzeugen, und für die Praxis des Lebens in Bereitschaft zu stellen. Das Interesse bildet dabei die Uebergangsstufe zwischen der Objectivität des Vorstellens und der vom Subject ausgehenden praktischen Richtung, es steht „in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen." Es ist mit dem Begehren, dem Wollen und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegengesetzt, unterscheidet sich aber von jenen dreien dadurch, „daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt." „Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht." Die besonderen Momente des Interesse sind nach Herbart Aufmerksamkeit und Erwartung. Der Erwartung folgt das Fordern, womit eben die Begierde eintritt, endlich das Handeln, welches letztere sich jedoch als Versuchen auch unmittelbar an das Erwarten anschließen kann. — Es versteht sich, daß diese Momente einzig durch die Vorstellungen und deren Massen ihre Erklärung finden sollen, von Ideen ist dabei noch gar nicht die Rede.

Die Vorstellung mit diesen ihren Wirkungen zeigt sich nun aber in zwei Reihen, in Erkenntnis und Theilnahme. Dort, in der Reihe der Erkenntnis, zeigen sich die Interessen des Mannigfaltigen (das empirische Interesse), des Gesetzmäßigen (das speculative) und das der ästhetischen Verhältnisse (der Geschmack); hier die Interessen an der Menschheit als solcher (am einzelnen Menschen), an der Gesellschaft, endlich am Verhältnis beider zum höchsten Wesen (Religion).

Erinnern wir uns hier an das, was Herbart die objective und die subjective

Seite des Seelenlebens nennt, und beziehen wir auf diesen Unterschied den Begriff des Interesse, so haben wir freilich schon oben gesehen, daß dasselbe zur objectiven Seite gerechnet wird. Unklar jedoch wird uns Herbarts Meinung, wenn wir jene Frage insbesondere auf das ästhetische Interesse und den Geschmack anwenden und nach dem Verhältnis dieses letzteren zu den Vorstellungen fragen. Herbart redet in der Allgem. Pädagogik (Sämmtl. W. X. S. 56) bei der Erklärung dieses Interesse ganz im allgemeinen von dem Wesen des Geschmacks, so daß wir auch den sittlichen Geschmack einrechnen müßen: Nicht einen Gegensatz, sagt er, aber einen Zusatz zur Anschauung gebe der Geschmack. Sein Urtheil folge allenthalben, leise oder laut, nach jedem vollendeten Vorstellen. Es liege nicht im bloßen Warnehmen. Beifall, Misfallen, dies sei ein Ausspruch über, nicht ein Versinken in den Gegenstand. Hier ist jener Beifall offenbar mit dem ästhetischen Interesse identisch genommen und damit in die Wirkungssphäre der Vorstellung gezogen, wenn schon von der Warnehmung oder Anschauung als solcher unterschieden. Dieses stimmt nun allerdings mit dem Herbart'schen Grundgedanken, daß das gesammte Seelenleben sich aus Vorstellungen erbaue, überein, aber keineswegs mit der sonst hervorgehobenen Subjectivität des ästhetischen Urtheils und der Ideen und dem Gegensatze beider zu dem Willen, der erst durch Folgsamkeit mit jenen zur Einheit kommt. Jenes scheint die Consequenz, dieses eine unvermeidliche Abweichung. Wäre die Grundansicht auch hier durchgeführt worden, so würde damit das ganze Gebiet der Sittlichkeit mit in die realistisch-mechanische Causalität der Vorstellungen hereingezogen worden sein. Auch die Anknüpfung des Sittlichen speciell an die Interessen der Theilnahme, die Herbart in seiner Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt gewählt hatte, wurde in den späteren Schriften aufgegeben. Die genauere Ausbildung seiner Vorstellungslehre in ihrer ganzen Schroffheit mußte diese Auffassung zurückweisen und jenen Dualismus herbeiführen. Sehr bemerkenswerth aber ist, daß Herbart durch seine nähere Beziehung der Theilnahme mit dem sittlichen Urtheil, so lange er sie festhielt, auch zur Annahme einer näheren Beziehung dieses letzteren mit der Religion geführt wurde.

Wir geben nun seine Hauptgedanken über die Erzeugung des sittlichen Urtheils und über dessen Verknüpfung mit dem Willen und der That nach jener älteren Schrift. Während der Unterricht auf der einen Seite durch die Erkenntnis Begierde und Willen bereichert und belebt,*) strebt er andererseits, indem er die Reihe der Theilnahme bearbeitet, zu seinem anderen Ziele empor, zur Bildung des Geschmackes. Dieses geschieht durch Erzeugung einer vollendeten, d. i. bis zum Interesse durchgebildeten Vorstellung einer Lebensgestaltung, welche die ästhetischen Verhältnisse des menschlichen Wollens (die sittlichen Ideen), sei es unmittelbar, sei es durch den Contrast, wiederspiegelt. Hierbei darf nicht die gegenwärtige Welt zum Ausgangspuncte gewählt werden; die Sphäre der Erwachsenen ist bei cultivirten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man den kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Es ist daher mit classischen Darstellungen eines idealischen Knabenalters zu beginnen, die man in den Homer'schen Gedichten, namentlich in der Odyssee findet. Hieran sollen sich dem wachsenden Alter gemäß die weiteren historischen und literarischen Studien in Verbindung mit moralischen und Religionsvorträgen anschließen. Die Religion, wie schon angedeutet, tritt hier gewichtiger und in wesentlicherer Beziehung zur Sittlichkeit auf, als in den späteren Hauptschriften; ihre untrennbare Verknüpfung mit derselben wird in der Anerkennung Gottes als „des reellen Centrums aller praktischen Ideen" bestimmt genug angedeutet. Auch wird das Ziel der Religion hier ausdrücklich als der „höchste feste Punct" bezeichnet, zu welchem jene beiden Reihen der Bildung, Erkenntnis und Theilnahme, hinstreben. Um so mehr muß es in Verwunderung setzen, daß Herbart nirgends auf die Benutzung der biblischen Historien hinweiset, da er doch auch in diesen Züge „eines idealen Knabenalters der Menschheit," in religiöser Beziehung, viel idealischer von dieser

*) „Wer viel erkennt und denkt, der verlangt viel, und wessen Vorstellungen wohl associirt sind, dem associirt sich auch das Verlangen."

Seite, als in der griechischen Welt, hätte erkennen können. Merkwürdig ist es, daß er statt dessen die Odyssee auch für die religiöse Bildung empfiehlt. Freilich nicht hauptsächlich in unmittelbarer und positiver Weise sollen die Kinder ihre Religion durch den Homer weiterbilden oder befestigen, sondern vielmehr durch die Wirkung des Contrastes, wobei vorausgesetzt wird, daß „das Höchste schon durch die erste häusliche Erziehung sich seinen Platz befestigt habe.“ Denn eben weil das Höchste, schon früh zum Bewußtsein gebracht, nun ferner nicht mehr erhöhet werden könne, so sei Gefahr, „man werde es bei fortdauerndem Hinheften des Geistes auf den einen, so einfachen Punct, nur verunstalten, man werde es zum Gemeinen, ja zum Langweiligen herabziehen.“ Aber es gebe ein Mittel, „die Idee langsam zu ernähren, zu verstärken, auszubilden und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, nämlich dies, sie fortdauernd durch Gegensatz (nämlich durch den Gegensatz des homer'schen Polytheismus) zu bestimmen; und dieses Mittel müße zugleich als das einzige gelten.“ Herbart hat gewiß Recht, wenn er von viel abstractem Räsonnement in Sachen der Religion bei Kindern das Gegentheil von religiöser Belebung befürchtet; auch können wir zugeben, daß in sehr ernsten und tiefer belebten Gemüthern das Christliche durch den Contrast des Heidnischen belebt und verstärkt werden mag. Doch wird die große Mehrheit unserer Schüler solche Vergleichungen und Reflexionen nur sehr flüchtig anstellen. Vor allem aber hat Herbart übersehen, daß die Religion in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit, wie sie in den großen Thaten Gottes und seiner Gesandten, im Thun und Leiden der Frommen, in Bekenntnis und Gebet, in Lied und Spruch dargelebt, bewährt und ausgesprochen ist, eine Gestalt gewonnen hat, die bei aller Einfachheit des Grundgedankens reich und lebendig genug ist, um bei weiser Benutzung ohne alle Gefahr des Ueberdrusses einen wahrhaft positiven Stoff des religiösen Unterrichts darbieten zu können. Wir kehren zu dem Hauptgange der Betrachtung zurück, und erinnern uns, daß Herbarts ästhetische Darstellung der Welt fürs erste nichts anderes ist, als eine Methode für die Bildung des sittlichen Urtheils. Aber vor allem fragt es sich nun: Wie kommt die Sittlichkeit selbst zustande? Wie entsteht jene Folgsamkeit, die der an sich ideenlose Wille dem an sich machtlosen „Geschmacke“ zu beweisen hat? Dies ist die Capitalfrage des ganzen Systems. Sie gehört zur Lehre vom Unterricht; denn obschon nicht ohne Beihülfe der „Zucht“, doch wesentlich auf Grund des Unterrichts in dessen beiden Hauptzielen wird sie durch einen psychologischen Vorgang erledigt. Zuvörderst jene „ästhetische Nothwendigkeit“, vermöge welcher wir nicht umhin können, auch unser eigenes Wollen nach den sittlichen Principien zu beurtheilen, giebt freilich für sich allein noch nicht die Antwort auf jene Frage; denn auch in seiner Anwendung auf uns selbst ist nach Herbart dieses Urtheil willenlos und noch ohne die Natur eines Imperativs. Aber in der Einheit der Person, welche will und welche urtheilt, ist die Vermittlung gegeben, daß beide zu einer Lebenseinheit sich verknüpfen, daß das Urtheil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden wird; die psychologische Nothwendigkeit, mit sich selber zu harmoniren, treibt bei gehöriger Ausbildung des sittlichen Urtheils, welches nun als Gewissen einen Druck ausübt, den Zögling, seinen Willen mit dem Sittlichen in Uebereinstimmung zu setzen; denn „er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte.“*) Und die „Zucht“ unterstützt diesen Vorgang, indem sie einerseits den schon wohlgezogenen Kindern „eine Freiheit gegeben und erworben hat, jedes Verlangen für den Augenblick ohne große Mühe anzuhalten,“ und andererseits, „wo sich richtige Ueberlegung erhebt, diese in Handlung setzt,“ wodurch „die Vernunft erfährt, was sie vermag, und Muth faßt zu regieren.“

Eine Vergleichung dieser Lehre Herbarts mit jener sehr nahe verwandten pädagogischen Idee Kants, die er in seiner Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft (s. den 2. Theil von Kants Kritik der praktischen Vernunft) entwickelt hat, wozu hier nur der Raum fehlt, würde zeigen, wie diese Männer, denen wir eine ernste sittliche Richtung und die innige Erfahrung eines reinen Willens gewiß zutrauen dürfen, doch theoretisch bei einer einseitig subjectiven Begründung der praktischen Sitt-

*) So in der ästhetisch. Darst. d. Welt: Sämmtl. W. Th. XI. S. 225.

lichkeit anlangen; ein Standpunct, der immerhin ein Entwicklungsmoment in dem Werden unseres sittlichen Lebens bezeichnen mag, aber doch die volle Wahrheit des sittlichen Verhältnisses und die reine Quelle des sittlichen Wollens keineswegs ausspricht.

In Betreff der Materie des Unterrichts nach Herbart haben wir zu dem schon Gesagten noch einiges hinzuzufügen. Sie ist durch die beiden Hauptzielpuncte des Unterrichts, Bildung des Willens und des Geschmacks, näher sodann durch jene Tafel der Hauptinteressen (empirisches, speculatives, ästhetisches, persönlich-menschliches, gesellschaftliches, religiöses Interesse) bestimmt, und man wird ohne Schwierigkeit erkennen, wie durch dieselben sämmtliche Fächer des auf Schulen gewöhnlichen Unterrichts motivirt werden; mit Ausnahme des bloß Nützlichen, welches dann, insoweit es der Erziehung selber dient, wie Lesen und Schreiben sich leicht anschließt, soweit es aber auf außen liegende Zwecke, namentlich auf diejenigen des künftigen Berufes sich bezieht, von der Erziehung und dem eigentlich pädagogischen Unterricht ausgeschlossen bleibt. Herbarts Unterrichtslehre hat, mit dieser einzigen Beschränkung, in materialer Hinsicht den Charakter des Universalen, und er konnte nicht beistimmen, wo immer ein Hauptgebiet, eine Hauptvorstellungsmasse, aus dem Unterricht ausgeschlossen werden sollte.

Fragen wir, wie sich Herbarts Unterrichtslehre zu der Idee einer formalen Bildung verhalte, so haben wir vor allem den Sinn dieses Ausdrucks näher zu bestimmen. Strebt man den Stoff des Unterrichts nur als solchen dem Zögling zu eigen zu machen, so würde dies ein materiales Princip sein, dem Herbart nicht beistimmen könnte; denn ihm dient aller Unterricht zur Bildung des Subjects, er will die Seele des Kindes formen. Aber freilich lag es in der einseitigen Zweckbestimmung seiner Pädagogik, daß jene sechs Hauptinteressen, die an sich eine zureichende Grundlage für einen wahrhaft formalen Unterricht wären, nicht wohl vollständig und gleichmäßig zu ihrem Recht kommen konnten. Alles eilt bei ihm zum letzten Zweck, zur praktischen Kraft und zum sittlichen Charakter, und die Cultur der Interessen, vorzugsweise doch als Mittel angesehen, muß leiden unter dem Drucke ihrer Relativität. So schön er redet über die Muße, die der Schule eignet (Sämmtl. W. X. S. 109 ff. [Allgemein. Pädag.]), so war doch sein System und seine persönliche Richtung derselben nicht günstig; sie wurde bei ihm zu sehr überwogen durch den Ernst des Lebens, den er zu unmittelbar den Bestrebungen der Schule einmischt. Wir haben indes hiemit die Bedeutung des Ausdrucks formale Bildung noch nicht erschöpft. Wenn man der Ueberzeugung ist, daß jeder Unterricht, sofern er gut gegeben und gut aufgenommen wird, vermöge der in allem Stoff und in aller intellectuellen Arbeit vorhandenen gleichartigen Elemente, die Fähigkeit zu erkennen und zu lernen überhaupt erhöhe, so wird man sich aus diesem Grunde auch um so leichter mit solchen Fächern aussöhnen, die unmittelbar durch ihren Inhalt für das Wesentliche des inneren oder äußeren Lebens weniger Bedeutung zu haben scheinen. Herbart hat sich zwar gegen formale Bildung in diesem Sinne unseres Wissens nirgends so ausdrücklich erklärt, wie es neuerdings in seiner Schule geschehen ist, aber gewiß konnte er sie nach der Consequenz seiner Grundansicht nicht für ein wohlbegründetes Ziel des Strebens halten.

Wir wenden uns jetzt zu der eigentlichen Technik des Unterrichts und geben die Grundzüge derselben nach Anleitung der beiden pädagogischen Hauptwerke. Da die Lehre von der Aufmerksamkeit unmittelbar mit dem Interesse zusammenhängt, welches nach Herbart das eigentliche Ziel des Unterrichts ist, so haben wir es zum Theil dieser Ansicht zu verdanken, daß dieser wichtige Gegenstand eingehender und fruchtbarer als jemals vor ihm behandelt worden ist.

Herbart unterscheidet zuerst zwischen willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Die erstere, hervorgerufen durch die Kraft des Willens, durch irgend einen ferner liegenden Zweck oder durch die in Zucht und Regierung wirkende Willenskraft des Lehrers, wobei die Vorstellungen als „gehobne", nicht als „freisteigende" erscheinen, wird mit Recht für die Bildung niedriger angeschlagen, und vorzugsweise auf sie zu rechnen erklärt Herbart für einen großen aber gewöhnlichen Fehler; denn gar leicht komme es dabei nur zu einem mittelbaren Interesse, statt des zu er-

strebenden unmittelbaren. Dennoch aber sei auch sie nicht ganz zu entbehren, zumal da, wo Selbstbeherrschung erforderlich sei, wie beim Beobachten und beim Auswendiglernen. Dieses letztere dürfe in der Regel nicht den Anfang machen, zuvor sei Klarheit des Einzelnen und Association desselben zu erstreben, durch Sprechen darüber und Beschäftigung damit müße eine Geläufigkeit der Vorstellungen erreicht werden; ferner sei nichts zu übereilen, anfangs langsam zu gehen; eine körperliche Mitbethätigung, lautes Sprechen, selbst im Chor, Schreiben, Zeichnen, dürfe als Hülfsmittel nicht ausgeschlossen werden. Uebrigens sei nicht alles Memorirte bestimmt immer behalten zu werden. Wo dieses aber erfordert werde, da sei die stete Wiederholung des Memorirens ein zweideutiges Nothmittel, das leicht Ueberdruß zur Folge habe. Vorzuziehen: Uebung durch beständige Anwendung, in Verbindung mit solchem, das wirklich interessire.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt nach Herbart in die primitive und die appercipirende. In jener wirkt die Vorstellung für sich allein, durch ihre eigene Kraft, in dieser wird sie unterstützt durch ihren Zusammenhang mit anderen schon vorhandenen Vorstellungen. Für die primitive Aufmerksamkeit gelten vier Regeln. Erstens habe der sinnliche Eindruck die hinreichende Stärke, weshalb auch die Anschauung der Sache und in Ermangelung derselben ein Bild der bloßen Beschreibung vorzuziehen. Dabei werde jedoch zweitens das Uebermaß des sinnlichen Eindrucks vermieden. Drittens vermeide es der Unterricht zu schnell eins auf das andere zu häufen. Endlich viertens gebe der Lehrer gewählte Absätze und Ruhepuncte, damit „die aufgeregten Vorstellungen ihr Gleichgewicht wieder herstellen" können; weshalb es nicht rathsam ist, sich langer Perioden beim Jugendunterricht zu bedienen. — Die appercipirende (aneignende) Aufmerksamkeit ist für den Unterricht von höchster Wichtigkeit. Jeder Unterricht in Worten nimmt sie in Anspruch, denn „die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müßen aus dem Innern des Hörenden kommen." Der Unterricht baut fort auf den Grundlagen der Erfahrung und des Umganges, welche er zu ergänzen hat; ebenso der spätere auf dem, was der frühere gegeben. Eben dieses, daß das schon Besessene erweitert, verstärkt, geordnet werden soll, regt das Merken und das Erwarten an. Ist jenes nicht stark und lebendig genug mehr gegenwärtig, so kommt es darauf an, es zu reproduciren. Ist dies geschehen und das appercipirende Merken im Gange, so ist ein stetiger und der jedesmaligen Erwartung entsprechender Gang nöthig. Unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen sind zu vermeiden, das was im Schatten bleiben sollte, darf nicht ins Licht gestellt werden; insbesondere darf die Sprache nicht auf Kosten der Sache hervorgehoben werden, was z. B. durch zu oft wiederholte Worte, durch angewöhnte Redensarten, durch unzeitig angebrachten rhetorischen Schmuck geschehen würde.

Wenden wir uns nun zu der Thätigkeit des Geistes in Erfassung der Vorstellungen selbst und ihrer Mannigfaltigkeit, so begegnen wir den Begriffen der Vertiefung und der Besinnung. Vertiefung ist die Hingebung an einen bestimmten Gegenstand im Vorstellen, die Sorgfalt, welche man gerade für ihn verwendet, um ihn richtig und ganz zu fassen. Doch nicht eine Vertiefung nur wird dem Vorstellenden zugemuthet; er soll vielseitig sein, soll jedes mit reinlicher Hand fassen, sich jedem ganz geben; „das Gemüth soll nach vielen Seiten hin deutlich auseinandertreten." Aber bei fortgesetzter Vertiefung würde die Persönlichkeit, welche auf der Einheit des Bewußtseins beruht, nicht bestehen, wenn nicht die Sammlung oder Besinnung hinzuträte und die mannigfaltigen Vertiefungen zusammenfaßte. Dieses ist möglich, sofern in ihnen nichts widersprechendes liegt. Wo aber innerer Widerspruch die Einigung hindert, da ist der Mensch entweder zerstreut, oder er ist in Zweifel und unmöglichen Wünschen befangen. Da nun diese beiden Zustände, Vertiefung und Besinnung sich einander ausschließen, so müßen sie wechselnd in einander übergehen. — Wenn wir hier durch eine kritische Bemerkung unterbrechen dürfen, so scheint uns der Begriff der Besinnung etwas schwankendes zu haben und mit dem feststehenden Gebrauche des Wortes nicht rein übereinzustimmen. Denn Herbart fordert von der Besinnung eine objective Harmonie der Vorstellungen, und sieht es so an, als ob die Unmöglichkeit widerspruchsloser Verknüpfung zugleich die Besinnung unmöglich mache;

was unhaltbar ist, da man seines Zweifels und inneren Widerspruchs, ohne im Stande zu sein ihn sogleich zu heben, in völliger Besonnenheit sich bewußt sein und sich besinnen kann, wie man das Widerstreitende vereinige. — Aus der Unterscheidung dieser beiden Grundbegriffe leitet nun Herbart die begriffliche Bestimmung der vier Unterrichtsstufen und Lehrweisen ab. Es sind die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode. Unter „Klarheit" versteht Herbart die Erfassung des einzelnen Gegenstandes als solchen. Diese Stufe wird der Vertiefung zugewiesen. Ihre Unterrichtsweise besteht im einfachen Darbieten und Empfangen, wobei nach Pestalozzi's Elementarlehrweise Vorsprechen und Nachsprechen, letzteres auch im Chor, stattfinden kann. „Association" besteht in dem Fortschritt von einer Vertiefung zur andern, im Gegensatz zu der „ruhenden" Vertiefung der ersten Stufe, sie erscheint als eine Verknüpfung, die durch die Phantasie bestimmt wird, welche „jede Mischung kostet und nichts als das Geschmacklose verschmäht." Mangelhaft ist die Association, wenn entweder „in dem Erlernten nicht Kraft genug war, um zur Phantasie vorzudringen" oder „das Lernen gar den Umlauf der täglichen Phantasien hemmte." Als Lehrweise für diese Stufe wird das Gespräch bezeichnet, wodurch der Lehrling Gelegenheit bekomme, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten falle, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen; wobei sich Herbart der Basedow'schen Unterhaltungsmethode zu erinnern scheint. — Die dritte Stufe ist die des Systems, in welchem jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort gesehen wird. Das System gehört nach Herbart der Besinnung an und zwar der „ruhenden"; es ist „die reiche Ordnung einer reichen Besinnung." Wesentliche Bedingung ist Klarheit des Einzelnen. Die Lehrweise dieser Stufe ist der zusammenhängende Vortrag. — Die vierte Stufe endlich ist die der Methode. Herbart versteht unter derselben die sachgemäße und wohlgeordnete Selbstthätigkeit des Schülers in Lösung von Aufgaben und eigener Forschung unter der Leitung und dem Beistande des Lehrers; womit auch die hier erforderliche Lehrweise schon bezeichnet ist: Aufgaben, deren Vorbereitung, selbständige Arbeiten des Schülers, Verbesserung von Seiten des Lehrers. In dieser Stufe sieht Herbart die fortschreitende Besinnung. Uns will nur scheinen, daß der Gegensatz von Vertiefung und Besinnung nicht so weit auseinander gehalten werden dürfe, wie Herbart es thut. Nicht unpassend bezeichnet Herbart jene beiden Elemente als ein Ein- und Ausathmen der Seele. Wir glauben, daß dieser doppelte Athemzug und sein Wechsel nicht erst in der Succession jener Stufen, sondern schon innerhalb jeder einzelnen Stufe, mit Ueberwiegen hier des einen, dort des anderen Elements, seine Geltung habe.

Was den Gang des Unterrichts betrifft, so hält sich Herbart hier an den anerkannten Unterschied des Analytischen und des Synthetischen, und indem er diejenige Synthese, „welche die Erfahrung nachahmt" und in welcher „der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird", von derjenigen unterscheidet, in welcher „absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird", so entstehen ihm drei Hauptunterrichtsgänge: der bloß darstellende, der analytische und der eigentlich synthetische. — Im darstellenden Unterricht ist das Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube." Der freie Vortrag wirkt mehr als Vorlesen oder Lesen lassen; doch sei er sicher und wohl vorbereitet. Er muß anknüpfen an das, was Erfahrung und Umgang dem Kinde schon an Erkenntnis und Theilnahme gegeben haben. Später wird man sich von dem unmittelbaren Gesichtskreise des Kindes mehr entfernen müßen; die Darstellung wird dadurch an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren, dagegen an Mitteln gewinnen. — Der analytische Gang läßt Bestandtheile, sowie Merkmale unterscheiden, er führt auch zur Abstraction und bietet Stoff für Speculation und Geschmack, für jene, indem er bemerken läßt, was nicht getrennt werden kann, für diese, was nicht getrennt werden soll. Er beschränkt sich aber nicht auf die Erkenntnis; „auch den Umgang kann man zerlegen und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen." Man müße es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Es sei besonders Sache

feinfühlender Frauen, die Gefühle zu zerlegen, und man merke es den Zöglingen wohl an, wenn sie unter einer solchen Leitung gestanden. — Was man Verstandesübungen genannt hat, ist der analytische Unterricht für das frühe Knabenalter. Ob auf Schulen besondere Stunden für diesen Unterricht zu bestimmen, bezweifelt Herbart, für den häuslichen Unterricht empfiehlt er es. Später kehrt der analytische Unterricht wieder als Repetition und als Correctur der schriftlichen Arbeiten. Wiederholen darf nicht mit Examiniren verwechselt werden. Aufsätze sollen nicht zu früh gefordert werden, in sehr jungen Jahren entweder gar keine oder sehr kurze; dies sei besser, als allzuleichte zu geben oder viel Unterstützung zu gewähren; drei Zeilen eigener Arbeit seien besser als drei Seiten nach Vorschrift. Wohl aber solle man dem Schüler durch Gespräch zur Entwicklung seiner Gedanken helfen. — Für den synthetischen Unterricht fordert Herbart die Wahl von Gegenständen, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren. Wo der Faden der Beschäftigung bald abreiße, da sei zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolge. — Bei der Ausführung dieses Unterrichts gelte nun zwar, daß das Leichtere dem Schwereren, insbesondere daß das Erleichternde demjenigen, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit gefaßt werden könne, vorangehe. Doch sei hier nicht pedantisch zu verfahren; die Jugend klettere und springe gern, sie folge nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Dagegen fürchte sie sich im Dunkeln; daher müße der Gegenstand in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Puncte warzunehmen sei. Wichtiger sei es, für bedingende Fertigkeiten als für Vorkenntnisse zu sorgen. — Da einer jeden Stufe des Unterrichts eine gewiße Fähigkeit zum appercipirenden Merken entspreche, so sei diese bei der Ergänzung des schon Vorhandenen wohl zu benutzen. Hierbei sei Einschaltung und Fortsetzung zu unterscheiden; jene, auf beiden Seiten sich an bekannte Puncte anlehnend, gelinge leichter als diese, am schwierigsten und unsicheren Erfolges sei das Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden müße.

Noch müßen wir einige Forderungen Herbarts, den Lehrplan betreffend, hervorheben. — Der Unterricht soll nur soviel Zeit einnehmen, als mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht nur für die Gesundheit sei dies nöthig, sondern auch für die Erhaltung der Aufgelegtheit zu unwillkürlicher Aufmerksamkeit. Daher angemessene Ruhepuncte zwischen den Stunden, eine mäßige Zahl derselben und Maß in häuslichen Aufgaben. Mit Recht wird bemerkt, daß anstrengende gymnastische Uebungen keine hinreichende Erholung gewähren. — Ferner will Herbart, daß der Unterricht concentrirt werde. Bloß zwei wöchentliche Stunden einem Gegenstande widmen, erklärt er für eine Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen könne. Jeder Gegenstand soll mit täglichen Unterrichtsstunden in einer kürzern Gesammtzeit vollendet werden. Was die selbstgewählten Privatbeschäftigungen der Schüler betrifft, so giebt Herbart zu, daß sie sehr nützlich sein können; doch findet er es bedenklich, darüber Bericht in der Schule zu fordern.

2) Wir wenden uns zu den Begriffen der Regierung und der Zucht, derjenigen beiden Functionen, in welche nach Herbart das, was man Erziehung im engeren Sinne zu nennen pflegt, zerfällt. Ihm selbst freilich gehört die „Regierung" unmittelbar gar nicht zur Erziehung, sie ist nur eine von den Bedingungen derselben, und, wenn es möglich wäre in der Ausführung beide ganz in verschiedene Hände zu legen, so würde die Pädagogik von ihr schweigen können. Aber Herbart erkennt die Unmöglichkeit solcher Sonderung; denn eine Regierung, die sich Genüge leisten wolle, ohne zu erziehen, erdrücke das Gemüth, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es könne überdies nicht eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Man sieht, was Herbart unter Regierung versteht. Es ist die Handhabung der äußern Ordnung, wie dieselbe nöthig ist theils zum Gelingen der Erziehung, theils zur Sicherung des Kindes in Gefahren, theils zum Schutz der Gesellschaft vor Verletzungen von Seiten des kindlichen Ungestüms. Diesen Ungestüm soll die Regierung unterwerfen und

„Unterwerfung geschieht durch Gewalt." — Was ist nun Zucht nach Herbart? Sie ist nichts anderes, als die Erziehung selbst, insoferne sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt. Sie unterscheidet sich durch diesen Zug von dem Unterricht, der die objective Macht der Vorstellungen als ein Drittes zwischen Zögling und Erzieher eintreten läßt, und nähert sich durch ihn der Regierung. Aber während diese den Willen nur biegt, so will sie ihn bilden, hierin dem Unterrichte verwandt und verbündet, mit welchem sie das Ganze der Erziehung ausmacht.*) Ihre Mittel hat sie zwar zum Theil mit der Regierung gemein; aber sie wendet sie in anderer Weise an. Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht die künftigen Erwachsenen im Auge hat. Es kommt also bei der Regierung auf die momentane, bloß factische Ordnung an, auf die That als solche, abgesehen von der Sinnesweise, aus welcher sie hervorgehen mag. Die rechte Gesinnung soll erst durch Zucht und Unterricht erzeugt werden.

Die vorliegenden Angaben reichen hin, um einer Prüfung der fraglichen Unterscheidung von Regierung und Zucht zur Unterlage zu dienen. Es ist nicht zu bezweifeln, daß Kinder wie Erwachsene geleitet und bestimmt werden können durch Mittel, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Wäre nun dieses alles nur indifferent für die Zwecke der Erziehung, würden diese durch Anwendung solcher Mittel zwar nicht gefördert, aber auch nicht gehindert oder vereitelt, so wäre nichts dagegen einzuwenden. Aber jene Voraussetzung muß geläugnet werden. Keine Einwirkung auf die Gemüther, am wenigsten die, welche den Willen bestimmt, kann gleichgültig sein für die Erziehung. Wie sollte nicht Drohung und Aufsicht mit ihrer Furcht, Strafe mit ihrem Schmerz, wenn hier nichts weiter als eine rein persönliche Rücksicht ohne das Hinzutreten eines sittlichen Elements entscheidet, die Gemüther verderben und Motiven besserer Art den Zugang schwer machen? Strafe, Drohung und Aufsicht wollen wir also vielmehr in der Erziehung als außer derselben haben; wir glauben, nur dadurch werden diese Mittel anwendbar, unschädlich und wohlthätig, daß ein sittliches Verhältnis nicht bloß vom Erzieher zum Zögling, sondern auch vom Zögling zum Erzieher besteht und daß sie mit steter Berücksichtigung auch dieser Seite angewendet werden.

Aber läugnet denn Herbart ein sittliches Verhältnis des Zöglings in sich und zu dem Erzieher? Nein, aber er setzt es nicht voraus, auch im Keime nicht, sondern will es ganz und gar erst durch Erziehung begründen, und eben dies ist es, wodurch uns seine Sonderung von Regierung und Erziehung erklärlich wird. Wie er überhaupt keine ursprüngliche Anlage anerkennt, so kennt er auch die sittliche Anlage nicht. Im frühen Knabenalter sieht er nichts als jenen blinden Ungestüm; ja er sieht in ihm nicht einmal „einen echten Willen, der sich zu entschließen fähig wäre." Ist nun kein Wille da, so ist auch keiner zu verderben; ist keine Ahnung des Sittlichen vorhanden, so kann auch auf diese nichts gegründet werden. Ist aber jener Wille da mit seiner nahen Gefahr selbstsüchtiger Ueberlegung, ist andererseits die sittliche Anlage vorauszusetzen, so fällt auch der Begriff einer erziehungslosen Regierung als eine unpraktische und gefährliche Abstraction hinweg.

Aber redet Herbart nicht auch von Auctorität und Liebe, nicht erst bei der Zucht, sondern schon bei der Regierung? Und Auctorität und Liebe setzen ja doch auf Seiten des Kindes eine moralische Grundlage voraus! Wohl, nur faßt Herbart weder Auctorität noch Liebe in dieser Weise, und könnte es auch nicht. In der allgemeinen Pädagogik (W. W. X. S. 24) wird Auctorität ganz und gar auf überwiegende Kraft, auf geistige Ueberlegenheit gegründet, und die Strafe mit derselben in unmittelbarste Verbindung gebracht. Es ist theils die Erfahrung der Uebermacht und das Gefühl ihr nicht widerstehen zu können gemeint, theils jener dunkle, für den Augenblick mächtige, gleichsam betäubende Eindruck ihrer Erscheinung, den

*) Daß Herbart aus diesem Ganzen den Theil durch einen besonderen Namen hervorhob und dazu das altpädagogische, ursprünglich ganz edle Wort Zucht wählte, ist anerkennenswerth und würde ein Bedürfnis befriedigen, wenn zu hoffen wäre, daß die Vereinseitigung und Entartung, die dieses Wort durch den neueren Sprachgebrauch erfahren, rückgängig werden könne.

man mit dem Worte Imponiren zu bezeichnen pflegt. Beide Momente kommen vor, aber das eigentliche Wesen der Auctorität machen sie nicht aus, und ihre unmittelbar gemüthbildende Macht können sie natürlich nicht begründen. — Auch Herbarts Auffassung der Liebe hat einen realistischen Charakter. Sie beruht nach ihm „auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung." Darum sei es so schwer für einen Fremden sie zu erwerben. Dieses könne geschehen, indem man entweder in die Empfindungen der Kinder eingehe, oder selbst auf gewiße Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, was schwieriger, aber wirksamer sei. Aber die Liebe beruht nicht auf dem bloßen Einklange der Empfindungen, noch weniger natürlich auf Gewöhnung. Sie wirkt vielmehr ihrerseits zur Ausgleichung der Empfindungsweise, und es pflegt ihr zu gelingen, wo sie gegenseitig ist; doch kann sie auch den Mangel des Einklanges schmerzlich empfinden und läßt doch von der Treue nicht. Man wird erkannt haben, daß Herbart, indem er die Liebe als eine Kraft der Regierung hervorhebt, dieselbe wie die Auctorität ausschließlich von der realistischen Seite faßt.

Es bleibt uns noch übrig, von dem Zweck und der Aufgabe, sowie von den Maßregeln der Zucht zu berichten. Ihr Zweck, welchen sie mit dem Unterrichte theilt, ist Erzeugung des sittlichen Charakters. Wie stellt sich aber hierbei ihre Aufgabe? Wer sich an den Satz erinnert, daß der Wille aus der Begierde durch die That entspringe, wird vermuthen, daß die Aufgabe der Zucht vorzugsweise in der Hervorrufung und Leitung der That bestehen werde. Diese wird denn auch von ihr gefordert, doch weder als die einzige, noch als die wichtigste ihrer Aufgaben nach Herbarts Urtheile. Der Schwerpunct seines pädagogischen Systems fällt entschieden in den Unterricht; dieser ist nach seiner Ansicht von so überwiegender Wichtigkeit für die Bildung des Charakters, daß auch die Zucht ihre erste und wichtigste Aufgabe darin finden muß, ihm zu dienen. Als ihre zweite wird dann freilich auch die Pflege der That anerkannt, aber die Bedenklichkeit, mit welcher selbst diese beschränkte Anerkennung ausgesprochen wird, ist unverkennbar. Der Grund hiervon liegt in Herbarts Besorgnis, daß durch die willenerzeugende That zu einer Zeit, da das vielseitige Interesse noch nicht hinreichend gewonnen und belebt, das ästhetische Urtheil noch nicht hervorgerufen und gesichert sei, ein unrichtiges oder unkräftiges Wollen erzeugt werden möchte; weshalb denn auch die der Zucht von ihm zugetheilte Pflege der That nicht nur in der Hervorrufung, sondern wesentlich auch in der Zurückhaltung derselben besteht (Sämmtl. W. B. X. S. 136). Zwei Anerkenntnisse fehlten ihm: einmal, daß der Mensch im Spiel wollen und handeln lernt und dadurch sich für den Ernst vorbereitet, zweitens, daß das Gehorchen ein sittliches Thun ist, das den Willen und den Charakter zu bilden vermag. Er forderte von der That, welche den Willen erzeugen dürfe, zwei Merkmale, die sich bei der Jugend, vollends in der Kindheit, selten vereinigt finden, erstens, daß sie einen Zweck habe von reeller Bedeutung, einen ernsten Zweck, zweitens, daß sie aus dem eigensten Begehren hervorgehe. Er beklagt es, daß unsre Lebensweise vor dem Eintritt des Mannesalters so wenig Anlaß zu einer reellen und zugleich selbstgewählten Beschäftigung biete, und räth, daß jeder Hausvater in seinem Kreise Gelegenheiten aufsuche, die Kinder bei häuslichen Angelegenheiten zu betheiligen und zu beschäftigen (Sämmtl. W. B. X. S. 135). Ihre Aufgabe im Dienste des Unterrichts erfüllt nach Herbart die Zucht nicht etwa dadurch, daß sie auf äußere Ordnung hält, denn das ist die Sache der Regierung, sondern ihre Sorge ist, in dem Schüler die richtige dem Unterricht förderliche Stimmung zu begründen und habituell zu machen. Sie strebt dahin, daß die ganze Lebensart frei sei von störenden Einflüssen, daß nichts für den Augenblick überwiegend interessirendes das Gemüth erfülle. Sie sucht das Gefühl, wie sehr dem Lehrer an der Aufmerksamkeit gelegen sei, so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeihe, anders als völlig gesammelt zum Unterrichte zu erscheinen; und wenn der Zögling schon so weit gekommen ist, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt, so sorgt sie ihm für die erwünschte Ruhe, damit der innere Mensch bald ins Reine komme (Sämmtl. W. Bd. X. S. 154). — In ihrer unmittelbaren Einwirkung auf den Willen durch das Thun hat die Zucht zum eigentlichen Zielpuncte die Festigkeit des Charakters. Indem sie die Sorge für die Richtigkeit desselben dem

Unterricht überläßt, will sie seinen reellen Bestand sicherstellen. Die Momente ihres Wirkens sind folgende: a) Im allgemeinen, sie beschränkt und ermuntert das Handeln nach eigenem Sinn. Indem sie es beschränkt, begegnet sie der naheverwandten Regierung, von welcher Herbart hier ausdrücklich voraussetzt, daß schon sie „allem Unfug steuere, welcher nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. dgl. bringen könnte." Die Zucht beschränkt das Handeln durch Abschneiden der Gelegenheit, durch ablenkende Beschäftigung, endlich durch Strafe; dieses letztere jedoch nur da, wo noch nicht in der Handlung des Kindes sich entschiedene Neigung und Ueberlegung zeigt, wo vielmehr „eine einzelne neue Regung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht, der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde." Sie ermuntert es, wofern „der vorhandene Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen läßt," indem sie Gelegenheit und Aufforderung zu einer ernsten Thätigkeit giebt, „damit sich der Mensch bald fixire." Hierbei wird sie Ueberreizung der äußern Thätigkeit vermeiden, damit nicht der Wechsel von Vertiefung und Besinnung gestört werde. b) In besonderer Beziehung auf die „objective" Seite des Charakters wirkt die Zucht haltend und bestimmend. Mit dem ersteren dieser Momente ist die Mitwirkung der Zucht zum Gedächtnis des Willens gemeint. Sie geschieht dadurch, daß der Erzieher dem Zögling gegenüber sich stets mit ruhiger und fester Sicherheit, den jedesmaligen Umständen und Personen gemäß benimmt, nie den Gleichmuth verliert. Sein Gleichmuth wird sich unvermerkt mittheilen. Die Naturanlage des Erziehers und seine Uebung im Umgange mit Menschen kommt hier besonders in Anschlag. — Der Erzieher wirkt aber auch bestimmend ein, damit sich die Wahl entscheide. Dazu ist besonders ein leichtes Eingehen in die Bewegungen der jugendlichen Seele nöthig. Noch mehr die Concentration seines Geistes, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er selbst großentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme, wobei er nicht zu früh scharf berichtigen darf. Er muß ferner die natürlich bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen. Hier sind nun die eigentlichen Erziehungsstrafen anzuwenden, die sich von den Regierungsstrafen dadurch unterscheiden, daß sie nicht wie diese „an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, sondern so abgemessen werden, daß sie immer noch als gut gemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen;" sie vermeiden so viel wie möglich das Positive und Willkürliche und halten sich, wo sie können, an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen. Dazu kommen Belohnungen, nach eben diesen Grundsätzen angeordnet. c) In besonderer Beziehung auf die „subjective" Seite des Charakters ist die Zucht regelnd und unterstützend. Regelnd: sie läßt fühlen, daß sie ein inconsequentes Handeln nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse; sie macht ferner auf das Unreife und Voreilige aufgegriffener Grundsätze aufmerksam. Doch darf, was in Betreff von Grundsätzen reiner Ernst des Zöglings ist, nie verächtlich behandelt werden, mag es auch Tadel verdienen. — Unterstützend wirkt die Zucht in dem Kampfe, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, vorausgesetzt, daß sie Unterstützung verdienen. Hier kommt es auf eine genaue Kenntnis der Gemüthslage des Kämpfenden und auf Auctorität an. Denn eben die innere Auctorität der eigenen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen." — Dies ist im allgemeinen die Anwendung der Zucht. Im Hinblick auf Sittlichkeit fügt Herbart noch einige besondere Bemerkungen hinzu: Gedächtnis des Willens ist natürlich nicht unter allen Umständen wünschenswerth, es kann auch das Schlechte damit ergriffen und festgehalten werden. In dieser Beziehung muß die Zucht auch verwirrend und beschämend auftreten. Ferner darf die Rücksicht auf den Erfolg eines Handelns nicht in der Art bestimmend wirken, daß die Schätzung des guten Willens ohne Frage nach dem Erfolg dadurch verdunkelt würde. Für das jüngere Alter fordert Herbart die Bewahrung eines kindlichen Sinnes. Diesen verderbe alles, was dem natürlichen Vergessen des eigenen Selbst entgegenarbeite.

Störend für den Anfang der sittlichen Bildung sei jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von sich eine Hervorragung gebe. Dies könne geschehen durch Lust und Unlust, durch Krankheit, durch ein reizbares Temperament, durch harte Begegnung, häufige Neckerei, Vernachläßigung der Sorgfalt, die den Bedürfnissen des Kindes gebührt, durch alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt, und deswegen sei dem Kinde eine Umgebung nöthig, deren Stimme, gleichsam eine öffentliche Meinung, die Censur seines Thuns richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Ferner müße in dieser Periode das Zartgefühl des Kindes durch Entfernung alles dessen, was die Phantasie an das moralisch Häßliche gewöhnen könnte, geschont und begünstigt werden. Aber diese Vorsicht würde bei zunehmenden Jahren zu einem Fehler werden; denn Verzärtelung sei auch in sittlicher Hinsicht das schlechteste Mittel, den Menschen gegen Schädlichkeiten sicher zu stellen, und die sittliche Wärme entstehe großentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandene Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt werde. Aber freilich sei hierbei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Die besten und wirksamsten Kräfte der Zucht liegen nicht in jenen Maßregeln, welche sie mit der Regierung gemein hat, nicht in Anwendung von Befehl, Drohung, Aufsicht, Strafe, sondern sie ist vor allem eine stetige Begegnung, mit der stillen und allmählichen Wirkung des vollen persönlichen Seins im fortgesetzten Umgange. Hiermit aber verbindet sich eine ihr eigenthümliche Maßregel zum Eingreifen im geeigneten Fall. Dies ist der Beifall, den sie spendet, und sie sucht deswegen nach schon vorhandenen Charakterzügen, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen, um dem Zögling sein besseres Selbst durch die bestätigende Kraft des Beifalls hervorzuheben. Herbart nennt dies Verfahren, durch verdienten Beifall zu erfreuen, die schöne Kunst der Zucht, der freilich ihr Gegentheil, die traurige Kunst, dem Gemüthe sichere Wunden beizubringen, ergänzend zur Seite stehe.

Es fragt sich noch schließlich: Wie dachte Herbart über die Kreise und Lebensformen, in denen die Erziehung sich anbaut, insbesondere über Schule und Haus und ihr Verhältnis? Wie urtheilt er über das Verhältnis der Erziehung zum Staat und zur Kirche? Wir finden über diese Fragen Ausführlicheres in mehreren seiner Specialschriften.*) — Fürs erste ist Herbart der Schule als solcher abgeneigt. Die Menge und Verschiedenheit der in einer Classe vereinigten Zöglinge scheint ihm unvereinbar mit der nöthigen Sorge für den Einzelnen. Die Schulen sind ihm daher „Nothhülfen". Die Erziehung müße, so fordert sein Ideal, in kleinern gewählten Kreisen vollzogen werden. Solch ein Kreis aber ist nun wiederum die Familie nicht; denn hier kann die erziehende Kraft in zureichender Ausbildung nicht vorausgesetzt werden. Nun böte sich das Erziehungsinstitut dar, und Herbart wäre ihm, bei mäßiger Ausdehnung, nicht abgeneigt. Allein er legt zu viel Werth auf die eigenthümlichen Einflüsse des Familienlebens, als daß er die Erziehung von der Familie trennen möchte. So scheint nur das Hauslehrerverhältnis übrig zu bleiben. Auch ist Herbart dieser Einrichtung recht günstig; hier sei, so urtheilt er, die eigentliche Schule des Erziehers. Doch erkannte er wohl, daß in diesem Verhältnis der Erzieher zu wenig selbständig sei, als daß es anders als vorübergehend und wechselnd sein könnte; zu geschweigen, daß es niemals zu allgemeiner Anwendung kommen kann. So wendeten sich denn seine Gedanken zurück zu dem Gegensatze von Haus und Schule, als den beiden zu gegenseitiger Ergänzung bestimmten Erziehungskreisen, und er bemüht sich, ein engeres Band zwischen ihnen zu stiften. Dieses Band soll der Erzieher sein, ein praktisch und theoretisch durchgebildeter Pädagog, der Vertrauen und Ansehen genießt wie bei der Schule so bei einer Anzahl von Familien, denen er als Helfer und Berather seine Dienste widmet. Dieser wird nicht in allem selbst die Kinder unterrichten, er wird Gesprächsstunden halten und die schriftlichen Uebungen

*) Siehe: Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, Ueber Einrichtung eines pädagogischen Seminars, Ueber das Verhältnis der Schule zum Leben, Ueber das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, endlich: Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik.

leiten, das Wissenschaftliche aber meist den öffentlichen Schulen überlassen, indem er nur bestimmt, welche Schulstunden seine Anvertrauten zu besuchen haben. Die Schule ihrerseits wird darauf verzichten, an einen strengzusammenhängenden Lehrcurs jeden Schüler zu binden. — Die Stellung dieser Erzieher in den Familien und Gemeinden beschreibt Herbart als ähnlich derjenigen der Hausärzte; wie diese das Leibliche, so würden sie das Geistige in Bezug auf die Kinder mit Ansehn ordnen und leiten. Hinsichtlich ihrer ökonomischen und bürgerlichen Verhältnisse sollen sie der Gemeinde näher als dem Staate angehören. — Wir möchten diese pädagogische Phantasie Herbarts nicht in allen Theilen vertreten. Das Verhältnis des „Erziehers" zur Schule insbesondere unterliegt gerechtem Bedenken. Dagegen ist die andere Seite des Herbart'schen Gedankens richtig. Es ist ein wesentliches Bedürfnis, daß es pädagogische Vertrauensmänner für die Familien gebe und daß eine jede zu Rath und Hülfe sich an einen solchen anschließe. Freilich läßt sich hier am allerwenigsten durch unmittelbare Machtbestimmung oder bloße Amtsauctorität etwas thun, es ist eben Sache des Vertrauens und des wahren Ansehns. Indessen fehlt dem, was wir fordern, auch im gegenwärtigen Leben keineswegs ganz die Realität.

Was das Verhältnis von Staat und Kirche zu dem Erziehungswesen betrifft, so gehört Herbart zu denjenigen, welche für das letztere eine möglichst große Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Anspruch nehmen. Von dem Staate fürchtete er eine den besonderen Bedürfnissen zuwiderlaufende Centralisation, ferner eine Benutzung der pädagogischen Kräfte einseitig für Berufsbildung und Nützlichkeitsprincip. Viel lieber scheint er der Gemeinde, als einem unmittelbaren Verein von Familien, die Sorge für ihr Erziehungswesen anvertrauen zu wollen, würde aber jedenfalls die möglichste Selbständigkeit des besonderen Erziehungskreises und das Fernebleiben eines Majoritätsdespotismus in Sachen der praktischen Pädagogik zur Bedingung seiner Zustimmung machen.

In Bezug auf die Kirche will Herbart für das Erziehungswesen weder Beherrschung noch Herrschaft, wohl aber ein freundschaftliches Verhältnis und die Bewahrung derjenigen Gesinnung, „womit beide einander seit langer Zeit zu umfassen gewohnt sind." Solle dieses freundschaftliche Verhältnis ungestört bestehen, so dürfe kein Theil dem anderen durch Zudringlichkeit lästig fallen. Die Schule dürfe nicht sich anmaßen, den Glauben, der lange vorhanden sei, von neuem hervorbringen zu wollen. Aber auch die Kirche möge sich hüten, daß sie nicht sich einmische in die Verhandlungen der Schule; denn sie bedürfe manches stillen Dienstes, den nur die Schule ihr leisten könne.

Herrnhutisches Erziehungswesen. Die Erziehungsthätigkeit der Brüdergemeine ist so alt als diese selbst; Zinzendorf gründete schon 1725 ein Mädchenstift auf seinem Gute Berthelsdorf und 1724 eine Landschule für junge Adelige in Herrnhut, welche 1727 durch ein Waisenhaus ersetzt wurde. Nicht nur für diese ersten pädagogischen Versuche war das hallische Vorbild maßgebend, sondern überhaupt während der ersten 50 Jahre herrnhutischer Erziehungsthätigkeit scheint, wohl nicht ohne entscheidenden Einfluß der allgemeinen Zeitsitte in dieser Hinsicht, die hallische, gesetzlich-strenge Methode die herrschende geblieben zu sein. Nächst dem innerlich unläugbar dahin treibenden Motiv des eigentlich brüderischen, evangelisch-positiven Geistes ist es doch erst der Einfluß veränderter pädagogischer Anschauungen, wie er in den siebziger und achtziger Jahren durch den Philanthropismus auch auf diese Kreise ausgeübt wurde, welcher der herrnhutischen Erziehungsthätigkeit zu freierer und harmonischerer Entfaltung verholfen hat.

In jener Periode war die pädagogische Wirksamkeit eine begrenztere als später, weil man keine eigentlichen Pensionsinstitute hatte. Dagegen waren die Kinder der Gemeine selbst in jener Zeit vom frühesten Alter an fast alle in Instituten vereinigt. Die Familienerziehung ward durch diese Art von öffentlicher Jugendbildung nur zu sehr verdrängt und in ihrem Rechte gekränkt. Von der einen Seite war dieser Zustand veranlaßt durch den ausgeprägten Pilger- und Streitercharakter, welchen fast die ganze Gemeine infolge der beständigen Missionen unter Heiden und Christen annahm. Aber andererseits überschritt man auch willkürlich das durch diese Umstände gebotene Maß, infolge von Zinzendorfs damaligen Lieblingsideen genossenschaftlichen

Lebens und corporativer Bildungen überhaupt. Er war sich indessen selbst dessen klar bewußt, daß die Kinderinstitute an sich etwas ungehöriges waren, und weder bleiben konnten noch sollten, wie er in den Naturellen Reflexionen (1747) bezeugt. Der Erfolg scheint dies nur zu sehr gerechtfertigt zu haben, indem ein Menschenalter später viel Klage erhoben wurde über zahlreiche unbrauchbare Subjecte unter der jüngeren Generation. Indes lag die Schuld ohne Zweifel auch daran, daß es theils an den geeigneten Kräften vielfach fehlte, oder doch bei dem ziemlich zahlreichen Aufsichtspersonal auch viele Untaugliche mitgebraucht wurden, und anderntheils an dem Mangel rechten Ernstes und rechter Methode im Unterricht. Einer der einsichtsvollsten Mitarbeiter an dem Werk urtheilte wenigstens von den in den vierziger Jahren in der Wetterau, zu Marienborn und Herrnhaag, blühenden Anstalten, „daß nichts rechtes gelernt werde, sei ein Hauptmangel derselben." Die letztgenannten Anstalten erreichten ihr Ende mit der Auflösung der Gemeine in Herrnhaag (1750), und waren zum Theil schon vorher nach der Ober-Lausitz übergesiedelt.

Hier wurde für die nächste Zeit Hennersdorf bei Herrnhut der Hauptsitz der Anstalten, wo Paul Eugen Leyritz (geb. 1707, † 1788), der fromme und geübte Jugenderzieher und Schulmann, weiland Rector zu Neustadt an der Aisch, später im wetterauischen Anstaltenwesen mitthätig, nun der eigentliche Patriarch des Erziehungswerkes der Brüdergemeine wurde. Er war einer jener alten frommen Lateiner, ordnungsliebend, leutselig, verständig und fest. Es kam nun mehr Ordnung und Gründlichkeit in den Unterricht. Wie man die Herzen der Kinder in Christo zu erziehen suchte, davon können Zinzendorfs „Kinderreden" aus diesen Jahren einen Beweis geben. Sie werden auf evangelische Weise in den kindlichen Glauben an ihren Heiland eingeführt und nicht mehr durch den extravaganten Ton des vorigen Jahrzehnds verwirrt, aber theils muthet man der Jugend in Beziehung auf inneres Erfahrungsleben noch manches zu, was in der Regel erst einem späteren Stadium des Glaubenslebens angehört, und dann stand gar zu unvermittelt und fremdartig daneben eine gesetzlich-strenge, oft peinliche und kleinliche Disciplin im Leben.

Diese Mängel blieben indes nicht unbemerkt, und fanden besonders von der Synode des Jahres 1769 an nach und nach ihre Heilung. Von entscheidender Bedeutung war die damals beschlossene Aufhebung des bisherigen Systems der Anstalts-Erziehung für die Gemeinjugend. Man gründete nun in allen Gemeinen regelmäßige Ortsschulen für Knaben und Mädchen gesondert, unter unmittelbarer Aufsicht und Leitung des Predigers; hie und da, zur Unterstützung der Eltern, als Tagesschulen, d. h. so, daß die Kinder den ganzen Tag über unter Aufsicht der Lehrer bleiben und nur Abends zu den Eltern zurückkehren. Die Institute wurden infolge davon selbständiger und concentrirter. Zur Hebung der häuslichen Erziehung schrieb Leyritz ein kleines treffliches Werk (Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776), welches die Entwicklung des Lebens bis zum 21. Jahre in einfacher aber praktischer und lebendiger Weise umfaßt. Später schrieb Spangenberg einen kleinen Tractat: „Etwas von der Pflege des Leibes, für Kinder," und hielt seine „Reden an die Kinder," welche, die Zinzendorf'schen an Einfalt, Naivetät und echter, gesunder Kindlichkeit unendlich übertreffend, für alle Zeit ein Muster in dieser Beziehung bleiben. Hier zeigt sich, wie in der That das innerste Wesen des Brüdergeistes zu einer Reform der Jugenderziehung trieb und einen selbständigen Ansatz dazu nahm, ehe noch fremde Einflüsse es näher berührten. Naive Herzlichkeit der Religiosität und verständige Einfalt im Blick auf das Leben charakterisiren diese Richtung.

Nachdem von jeher mit dem Pädagogium der Gemeine ein Institut für jüngere Knaben von 8—14 Jahren, eine „Knabenanstalt", verbunden gewesen war, wurde mit dem Pädagogium für auswärtige Pensionärs zu Uhyst in der Lausitz, gegründet 1784, auch insofern eine neue Bahn betreten, als von nun an durch ähnliche Institute für Knaben und Mädchen in verschiedenen Brüdergemeinen die Erziehungsthätigkeit der Brüder einen immer weiter über ihren Kreis hinausgreifenden Einfluß bekam. Das derartige Institut zu Neuwied, gegründet im J. 1756, war nur ein vereinzelter Vorläufer in dieser Richtung gewesen.

Während die (außerhalb unserer Betrachtung fallenden) höheren Unitäts-Institute

in der folgenden Blütezeit des Rationalismus und außerchristlichen Humanismus durch die Einflüsse der Zeitrichtung mannigfach gestört und am rechten Gedeihen auf ihrem Grunde gehindert wurden, wirkte gerade das Ueberhandnehmen des Unglaubens in der evangelischen Kirche für jene Pensionsinstitute überaus günstig, indem viele Eltern, die etwas besseres für ihre Kinder wünschten, auch wenn sie nicht gerade in engerer Verbindung mit der Brüdergemeine standen, deren Erziehungsinstitute aufsuchten. Und wie früher der siebenjährige Krieg viel dazu beigetragen hatte, Herrnhut mit seinen Einrichtungen durch ganz Deutschland, unter Protestanten und Katholiken, bekannter und geachtet zu machen, so wirkte auch die Kriegszeit am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts für die Erziehungsanstalten in ähnlicher Weise. Dies geschah um so mehr, da sich in denselben bei Lehrern und Schülern ein reger, deutscher Patriotismus zeigte. Auch die auf die Freiheitskriege folgende Periode des wiedererwachenden Glaubenslebens konnte diese Stellung der Brüderinstitute nur fördern, da das, was man damals suchte, Herzenschristenthum ohne confessionell kirchliche Schranken, hier in einer zumal für die Jugend geeigneten Gestalt gefunden wurde. Für die Brüderinstitute selbst aber erwuchs aus dieser regeren Berührung mit weiteren Lebenskreisen der große Vortheil, daß man seinen Gesichtskreis, namentlich in didaktischer Hinsicht, was Stoff und Methode betrifft, erweiterte, auch in Bezug auf Kunstübung und Pflege der körperlichen Ausbildung sich eine höhere und freiere Aufgabe stellen lernte und so in einen allseitigen Wetteifer trat mit den besonders durch die pestalozzische Anregung allenthalben sich hebenden anderweitigen Schulen und Instituten. So sind besonders seit dem Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts, namentlich seit den Kriegsjahren, diese Pensionsanstalten in einer frischen Weise aufgeblüht. Es ist fast keine der 16 Brüdergemeinen des europäischen Festlandes, welche nicht ein solches Institut entweder gehabt hat oder noch hat. Ebenso sind einige in England und Nordamerika von langem Bestehen und gutem Ruf. Dagegen sind die Ortsschulen der einzelnen Gemeinen, nach Verhältnis der geringen Einwohnerzahl dieser Orte, überall sehr klein; desto zahlreicher aber wiederum die in den letzten Jahrzehnden sehr angewachsenen und sorgfältig gepflegten Schulen auf den Missionen der Brüder.

Bleiben wir nun bei den Pensionsinstituten der Brüder in Deutschland und den Nachbarländern, sowohl für Knaben als für Mädchen, näher stehen, so ist zwar auch unter diesen eine nicht geringe Mannigfaltigkeit, sofern einige, außerhalb des deutschen Sprachgebiets gelegen, theilweise oder ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache angewiesen sind, zu deren Erlernung eben die Zöglinge großentheils in diese Anstalten geschickt werden, und andere Institute, in Deutschland gelegen, hauptsächlich von Engländern und französischen Schweizern, um der Erlernung der deutschen Sprache willen, besucht werden. Gleichwohl überwiegt in diesem ganzen Gebiet das Gleichartige weit die untergeordneten Verschiedenheiten. Die Oberaufsicht im Innern und Aeußeren ist dem Erziehungsdepartement der Unitäts-Aeltestenconferenz zu Berthelsdorf bei Herrnhut übertragen (seit der Synode von 1818). In ökonomischer Hinsicht steht jedes Institut zunächst selbständig da, aber die wohlhabenderen sind gehalten, jährliche Beiträge zum gemeinen Besten an die Oberbehörde zu geben. Die Gehalte der Inspectoren, Lehrer und Lehrerinnen sind im allgemeinen gleich und nur auf das Bedürfnis berechnet. Ebenso, mit nur einzelnen Ausnahmen, die Pensionen für die Zöglinge, welche noch geringer sein würden, wenn nicht das Grundprincip der brüderischen Erziehung eine verhältnismäßig große Anzahl von Angestellten erforderte. Es ist dies, ohne daß, wie seit Pestalozzi mehrfach der Fall ist, gerade der Name „Familie" regelmäßig gebraucht würde, doch eben dasjenige einer christlichen Familienerziehung. Die Leitung jedes Instituts hat ein „Inspector"; ein Mitinspector oder „Pfleger" (Seelsorger) ist an einigen Instituten des Inspectors nächster Gehülfe, ebenso in Mädcheninstituten eine Directrice oder erste Lehrerin. Die Lehrer empfangen ihre Vorbildung theils in dem Pädagogium und Seminarium der Brüderunität, theils werden auch Nichtmitglieder der Brüdergemeine aus befreundeten Kreisen angestellt. Außerdem sind aber auch noch Unterlehrer oder Aufseher angestellt, welche meist aus den Brüderhäusern der Gemeinen in diesen Dienst übergehen und hier für den Missionsberuf, besonders für die Leitung der Missionsschulen praktisch ausgebildet werden. In den Mädcheninstituten unterrichten außer dem Inspector und einzelnen verheiratheten Leh-

rern nur Lehrerinnen, für deren Ausbildung aber die Brüdergemeine kein eigenes Seminar hat, und die daher entweder in den Anstalten selbst zugezogen und durch Privatunterricht weiter gefördert werden, oder von auswärts her gesucht werden müßen.

Die Zöglinge sind in Gesellschaften von 10 — 15 eingetheilt, welche zusammen wohnen, während zu den Mahlzeiten und zur Nachtruhe, meist auch zur Morgenandacht, das ganze Institut zusammen kommt. Jede Gesellschaft ist einem Ober- und einem Unterlehrer zur besonderen Aufsicht übergeben. Dem Unterricht sind durchschnittlich 6 — 7 Stunden täglich gewidmet, den Vorbereitungen und Repetitionen 3—4, den Mahlzeiten und der Erholung 5—6, dem Schlaf 8—9. Das Turnen ist in den Knabeninstituten jetzt allgemein Lehrgegenstand, wo es sein kann auch das Schwimmen; in vielen finden auch regelmäßige militärische Exercitien statt. Häufige freie Spiele und Spaziergänge werden mit Vorliebe gemacht. Der Umgangston zwischen Lehrern und Zöglingen ist ein vorwaltend freundlicher, vertrauensvoller. Die nöthigen Strafen sind möglichst einfach, nur in seltenen Fällen körperlich. Jemehr hier der Erzieher mit der Jugend lebt, und, selbst meist noch jung, sie versteht, desto weniger bedarf es im allgemeinen einer harten Zucht. Allerdings ist öfters ein zu jugendliches Alter eintretender Lehrer, sowie ein noch jetzt mitunter zu häufiger Wechsel derselben ein Hindernis für die rechte Erfahrungsreife der Erzieher. Indes hat theils der Inspector um so mehr bestimmenden Einfluß, theils kommt die gleiche Vorbildung der meisten Lehrer zu Hülfe, und am tiefsten wirksam ist endlich der den Einzelnen wie das Ganze tragende Gesammtgeist der Brüdergemeine, welcher den Erzieher von vorn herein auf den freien, aber festen Grund langerprobter Erfahrung und enger Gemeinschaft des Glaubens und Lebens, Denkens und Handelns stellt. Es ist hier ohne Namen und Form eine solche Corporation für Erziehung und Unterricht, nach Art der Brüder des gemeinsamen Lebens, vorhanden, wie Dr. Wiese*) sie für weitere Kreise wünscht. Ein großer Segen dieses Verhältnisses ist der, daß es infolge davon weniger der ausdrücklichen Betonung des christlichen Namens und der ängstlichen Durchsetzung besonderer Maßregeln bedarf, wodurch so leicht die Einfalt und Freiheit gestört wird, ohne welche das jugendliche Leben nicht gedeihen kann. Ohne verschlossene Thüren und streng polizeiliche Aufsicht kann die Jugend in dieser verhältnismäßig ländlichen Zurückgezogenheit sich frei und fröhlich bewegen. Die kleinere Zahl macht eine geordnete Aufsicht dabei um so leichter und erlaubt die specielle und lebendige Berücksichtigung der Individualitäten. Dabei wirkt der fortwährende Umgang der Zöglinge mit dem Erzieher in Arbeit und Spiel in stiller, aber erfolgreicher Weise, ohne daß doch der Lehrer dadurch übermäßig angespannt und so ermattet würde. Ebenso ist die tägliche, freie Lebensgemeinschaft der Zöglinge unter einander ein kräftiges Bildungsmittel, welches um so wohlthuender wirken kann, weil es an der nothwendigen Wiederzurückführung des kindlichen Gemüths in den Lebensgrund der Familie nicht fehlt.

Durch das Zusammenwirken aller dieser Umstände kann diese Erziehung einen Gesammtton echt christlichen, innigen und doch freien, ernsten und doch ungekünstelten Gemeinschaftslebens bekommen, wie die Jugend, zumal unsere deutsche, dessen zu ihrer gesunden Entwicklung bedarf. Die Geschichte und Erfahrung hat aber auch das unzweideutig in diesen Kreisen gelehrt, wie alle jene angeführten äußeren Vortheile des Erziehungssystems unwirksam werden, wenn die Seele desselben, der lebendige, christlich-evangelische Geist unter den Führern der Jugend, entweicht oder krankt. Dies ist die Ursache des periodischen oder gänzlichen Verfalls manches von diesen Brüderinstituten geworden. Derartiges ist jedoch immer nur Ausnahme geblieben, und im allgemeinen ist vielmehr in den letzten Jahrzehnden ein kräftiger Hauch neuen und gesunden Lebens aus dem innersten Herzen des Werkes in dessen einzelne Theile gedrungen. Durch Gottes Gnade hat sich dasselbe, vermittelst einer durchgreifenden Erweckung an dem Herd dieser ganzen Jugendbildungsthätigkeit, im Pädagogium zu Niesky, (1841) aus seinem eigenen, göttlichen und geschichtlichen Grundprincip heraus erneuert. Unter

*) Vgl. deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben, 1851: Ueber die Stiftung neuer christlicher Gymnasien, S. 146 ff.

dem Einfluß dieses Geistes hat es sich aufs neue erwiesen, wie das brüderische Erziehungswerk seine Abstammung von dem hallischen zwar nicht verläugnen kann und will, wohl aber dessen Abirrungen in freudlos peinliche Gesetzlichkeit vermeidet, und statt dessen eine Richtung auf einfältig kindliche und regsam verständige, christliche Jugendbildung verfolgt, in welcher es an dem großen Pädagogen der alten Brüderkirche, Comenius, ein helles Vorbild hat. In der ganzen bisherigen Schilderung liegt klar ausgesprochen, daß die Stärke dieses Systems der Jugendbildung in der Erziehung hauptsächlich liegt, und dies bestätigt auch die Erfahrung. Von einem kindlich evangelischen Geist durchdrungene deutsche Gemüthsinnigkeit ist hier der Träger oft schwer verfolgbarer, aber weithinreichender Segenswirkungen, auch in Gebieten, welche sonst mit der Brüdergemeine und ihrem Wirken in gar keiner Verbindung stehen.

Wenn gleichwohl die Zahl dieser Institute und ihrer Zöglinge vergleichungsweise immer nur eine beschränkte genannt werden kann, so hat dies verschiedene Ursachen. Theils sind die pädagogischen Kräfte der Brüdergemeine nicht eben zahlreich. Theils ist wohl die äußerlich etwas isolirte Stellung, wie der Brüdergemeine überhaupt, so auch dieses ihres pädagogischen Treibens von Einfluß, um so mehr, da sie ihrerseits gegenüber einem prahlerischen Selbstruhm oder auch nur einem feurig betriebsamen Trachten nach dem Interesse einflußreicher Personen oft beinahe in das entgegengesetzte Extrem der Zurückhaltung zu gerathen in Gefahr ist. Zudem kann in der gegenwärtigen Zeit auch wohl die confessionelle und hochkirchliche Geistesströmung mitunter sonst christlich gesinnte Eltern abhalten, ihre Kinder hieher zu geben. Endlich sind auch die Kosten für die Unterhaltung eines Zöglings bei aller Einfachheit des Lebens in diesen Instituten doch von der Art, daß viele Eltern andere Bildungswege vorziehen müßen. Aber abgesehen von dem allen dürfte vielleicht die Ursache des verhältnismäßig beschränkten Besuchs derselben nicht am wenigsten in dem verbreiteten Urtheil zu suchen sein, daß sie in Beziehung auf den Unterricht zu wenig leisten. Zwar hat sich hierin unläugbar viel im Laufe eines Jahrhunderts geändert und gebessert; aber gleichwohl ist nicht zu verkennen, daß gerade der Unterricht im allgemeinen nicht die starke Seite derselben ist. Es liegt dies nicht nur an einer gewißen Abneigung des herrnhutischen Geistes gegen streng systematische Wissenschaft und theoretisch durchgebildete Methode, sondern vielfach auch an den Verhältnissen. Die Lehrer sind leicht zu jung, doch mehr theologisch als pädagogisch vorgebildet, dabei zu häufigem Stellungswechsel unterworfen, und zum größten Theil nicht für das ganze Leben auf den pädagogischen Beruf angewiesen. Noch größer sind die Mängel, wie schon angedeutet, auf weiblicher Seite, wo es an der gehörigen Vorbereitung den Lehrerinnen oft nur zu sehr fehlt. Am wenigsten kann man unter diesen Umständen den Brüderinstituten nachrühmen, daß sie durch selbständige Leistungen und schriftstellerische Arbeiten das didaktische Gebiet bereichert hätten. Dagegen hat die Sache allerdings auch eine andere Seite, wonach sich das Urtheil einigermaßen modificiren kann und wird. So ist ja, was die mangelnde schriftstellerische Productivität betrifft, in unserer Zeit das Erfahrungszeugnis laut genug vorhanden, daß auf diesem Wege verhältnismäßig nur in geringem Maße wahre Hülfe geschafft wird. Ferner werden ja seit 30 Jahren die Stimmen immer lauter und zahlreicher, welche auf Vereinfachung des Unterrichtsstoffs dringen und gegen den Götzendienst mit der Methode, gegen den einseitigen Intellectualismus überhaupt, Zeugnis geben. Zumal in Ansehung der Mädchenbildung kann wohl nicht geläugnet werden, daß die gangbaren Anforderungen an dieselbe, wonach ein oft nur zu oberflächliches Vielwissen und Alleskönnen erzielt werden soll, vielmehr eine gründliche Verbildung nach sich ziehen müßen. Ja man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, daß überhaupt Mädcheninstitute an und für sich nur ein nothwendiges Uebel seien, veranlaßt allein durch tiefe, religiös-sittliche und sociale Störungen im öffentlichen und häuslichen Leben. Und damit ist denn gegeben, daß doch das Schlußurtheil über den Werth eines solchen Instituts sich überhaupt nicht sowohl zu richten hat nach der Mannigfaltigkeit und dem Glanz des Unterrichtssystems, als vielmehr nach dem bestimmenden Erziehungsprincip. Etwas anders stellt sich das Verhältnis natürlich bei der Knabenerziehung. Aber doch gehen die vorhererwähnten Klagen zunächst immer auf diese, und wahrlich mit Grund. Die

Erziehung im Unterricht tritt auch hier zu sehr zurück, wie Wiese offen bekennt (a. a. O. S. 152), der in seinen Briefen über englische Erziehung dringend gemahnt hat, nicht bloß das Wissen, sondern mehr noch das Können, das zu arbeiten Wissen und das lernen Können zum Ziel des Unterrichts zu nehmen. Und dasselbe gilt von der oft gemachten wahren Bemerkung über den eigenthümlich belebenden und bildenden Einfluß, welchen es auf die Schüler hat, wenn der Lehrer selbst noch mit ihnen fortlernt.

Eine Eigenthümlichkeit des herrnhutischen Unterrichtssystems in fast allen Anstalten ist, daß, nach dem Vorgang der franckischen Institute, die einzelnen Zöglinge je nach ihren Fortschritten in den einzelnen Fächern einer höheren oder niederen Classe angehören. Ebenso findet nur ausnahmsweise das Element des Fachlehrerthums statt, nirgends ist es vollständig durchgebildet. Beides ist für die innige Verbindung des Unterrichts mit der Erziehung, wie sie hier Princip ist, wesentlich und wichtig, aber zugleich das erste für die speciellere Berücksichtigung der einzelnen Schüler, das zweite für die Lebendigkeit und Allseitigkeit des Unterrichtslebens überhaupt von Bedeutung. Folge davon ist, daß gerade auch Schwächere oder Vernachläßigte in diesen Instituten leichter als anderwärts gefördert und gehoben werden, überhaupt wohl eine gleichmäßigere Durchschnittsbildung in den verschiedenen Fächern erreicht wird und der Einzelne leichter die Fähigkeit ins Leben mithinübernimmt, sich selbst fortzubilden.

So sind nach allem Mängel und Vorzüge der Brüderinstitute sehr nahe mit einander verbunden und beide untrennbar gegeben mit der scharf ausgeprägten Eigenthümlichkeit des Geistes und göttlich geschichtlichen Berufes der Brüdergemeine. Dieselbe steht nach der pädagogischen Seite hin als ein christlicher Orden für Jugendbildung da, mit einem echt christlich evangelischen Bildungsideal, allenthalben bestrebt, das höchste und allgemeine Bildungsziel der *echten Humanität in Christo* im Auge zu behalten, durch innige persönliche Hinweisung jedes einzelnen zu Christo als gottmenschlicher Person und durch Normirung alles einzelnen in Schule und Leben nach Christo als gottmenschlichem Princip. Wenn das Gebiet, in welchem die Brüderanstalten diesem ihrem Ziel nachjagen, vorzugsweise das der früheren Jugend, das zwischen dem eigentlichen Elementarunterricht und dem höheren wissenschaftlichen liegende Stadium ist, so ist eben dafür ihr Charisma ausreichend und geeignet, und sie haben neben den übrigen privaten und öffentlichen Instituten ihre berechtigte und gesegnete Stellung.

Herrschsucht, s. *Verträglichkeit*.

Herz, s. *Gemüth*.

Heuchelei, s. *Wahrhaftigkeit*.

Heuristisch, s. *Unterrichtsform*.

Hintergehung (vgl. d. Art. *Abschreiben*, *Complottiren*, *Einflüstern*) ist ein dem natürlichen Menschen ganz nahe liegendes Auskunftsmittel, um im Verkehr mit andern, namentlich mit Vorgesetzten, Vortheile zu erreichen oder Uebeln zu entgehen, die sich auf dem Wege der Wahrheit nicht erreichen oder vermeiden lassen. Hinsichtlich des Wesens und der pädagogischen Behandlung der Hintergehung, als eines Bildungsfehlers im allgemeinen, verweisen wir auf den Artikel *Wahrhaftigkeit* und wenden uns hier derjenigen Art von Hintergehung zu, welche sich direct den Erziehungszwecken, namentlich in Schulen, entgegensetzt.

Zunächst verdient das sehr verbreitete Streben der Schüler Erwähnung, ihre Stellung in der Schule, ihre Leistungen, den Grad der Zufriedenheit des Lehrers, den Eltern und andern Hausgenossen gegenüber in ein möglichst günstiges Licht zu stellen; ein Streben, das nur zu oft in bewußte Täuschung ausartet. Die Eltern haben natürlich zunächst die Aufgabe, diese Art der Hintergehung zu verhüten oder zu strafen. Persönlicher Verkehr mit den Lehrern und nachhaltiges Interesse für die Schule und ihr Werk an den Kindern sind die sichersten Mittel, Täuschungen der Art zu verhüten. Dem Lehrer ist in der Regel nicht zuzumuthen, zu solchem Verkehr den Anfang zu machen, dagegen wird das Mittel der amtlichen Benachrichtigung von allen erheblichen Vorkommnissen wohl weit mehr in Anwendung gebracht werden dürfen, als auf den meisten Schulen bereits geschieht. Namentlich ist bei den regelmäßigen Censuren zu bedenken, daß der Schlüssel zu jeder Schulcensur im Grunde nur in ihrer Vergleichung

mit allen andern gleichzeitig für dieselbe Classe ausgestellten liegt, daher das einzige Mittel, sich gegen Misverständnisse sicher zu stellen, in der Beifügung einer Rangnummer unter Angabe der Schülerzahl bestände.

Außer dieser Art der Hintergehung sind alle übrigen, welche hier zur Sprache kommen, solche, welche sich direct gegen Lehrer und Erzieher richten, daher die Frage gestellt werden muß, wie sich dieser überhaupt und grundsätzlich der Hintergehung gegenüber zu verhalten habe. Und hier dreht sich für die Praxis alles um den einen Widerstreit zwischen den Anforderungen der Vorsicht und denen des Vertrauens. Da tritt denn zunächst die Forderung der Vorsicht und Gewissenhaftigkeit für den Lehrer hervor, wenn er bedenkt, wie zahlreiche Arten von Hintergehung, von der plumpsten bis zur raffinirtesten, an Schulen üblich sind. Beim Aufsagen von Gedächtnispensen ist es gar nichts ungewöhnliches, daß Schüler ihre Bücher offen vor sich liegen lassen und das ganze Pensum ablesen. Außer dem Verstecken hinter dem Vordermann ist namentlich auch das Spielen mit den geschlossenen Büchern durchaus nicht zu dulden. Man bekämpfe dergleichen als Unart an sich und ohne auf ein mögliches Ablesen hinzudeuten. Gleichzeitiges, fast tempomäßiges Schließen der Bücher ist sehr zu empfehlen. Außer den geschlossenen Büchern dürfen natürlich keine andern auf den Tischen umherliegen; das Buch, welches das Pensum enthält, sollte aber nicht mit bei Seite gelegt, noch weniger eingesammelt werden. Abgesehen von dem mit beidem verbundenen Zeitverlust verführt ersteres leicht zum Misbrauch des Buches; das Einsammeln dagegen durch das offenbare Mistrauen, welches es verräth, zum Aufsuchen raffinirterer Arten der Hintergehung. Nicht als ob sich das Gebiet derselben erschöpfen ließe, vielmehr gerade um die Unerschöpflichkeit desselben anzudeuten, wollen wir einige derselben erwähnen. Oft wird die Lection auf den Tisch geschrieben und zwar auch auf schwarze Tische nicht nur mit Bleistift, sondern auch mit Tinte. Fürchtet der Schüler Revision der Subsellien, so wäscht er die Spur nach der Stunde sorgfältig ab. Zu gleichem Zwecke dienen Ueberzüge von Büchern, die weiße Innenfläche des Deckels, Lineale, Federhalter, die eigenen Hände, die Nägel, der Raum zwischen den Fingern oder endlich kleine Blättchen, welche im Aermel oder sonstwo verborgen gehalten werden. Selbst die Stenographie soll schon benutzt worden sein; der Lehrer bedenke daher, daß seine eignen Jugenderinnerungen nicht ausreichen; denn die Schüler schreiten am schnellsten mit ihrem Zeitalter fort. — Ein anderer Zweig häufiger Hintergehung ist der der Beschäftigung mit fremdartigen Dingen bei anscheinender Aufmerksamkeit. Die unter „Aufmerksamkeit" angegebenen Merkmale der Zerstreutheit reichen für höhere Schulen insofern nicht aus, als hier sehr gewöhnlich zerstreute Schüler in Haltung des Körpers, des Kopfes, im Blick, sogar in den Mienen eine Aufmerksamkeit zu heucheln wissen, bei der das Stottern und Stocken, wenn sie gefragt werden, leicht als bloße Unbeholfenheit des Ausdrucks erscheint. — Wieder andere Arten von Hintergehung betreffen die häuslichen Arbeiten. Neben dem bloßen Abschreiben von Arbeiten, das um so weniger vorkommen kann, je höher die Lehrstufe ist, kommt hier namentlich die Benutzung fremder Arbeiten in freierer Weise vor. Um von selteneren und ganz vereinzelten Vorkommnissen zu schweigen, wollen wir schließlich noch die Erheuchelung von Unwohlsein erwähnen. Das wirksamste Gegenmittel ist meist die sofortige Sorge für Krankendiät.

Es ist genug, um zu zeigen, daß der Lehrer, wenn er mit bloßer Vorsicht und unabläßiger Verfolgung der einzelnen Uebelthäter zu Werke gehen wollte, die Talente eines Polizeispions und Untersuchungsrichters in sich vereinigen müßte, und es giebt unzweifelhaft Lehrer, die hierin Bedeutendes leisten. Es schadet vielleicht keinem, wenn er diese Stufe einmal durchgemacht hat; allein es ist doch gar zu offenbar, daß dieses Streben den eigentlichen Boden aller wahren Erziehung, das Vertrauen, untergräbt. Leider ist es eine Folge des gegenwärtigen Stadiums in der Centralisation unseres Erziehungswesens, daß eine erfolgreiche Thätigkeit in dieser Hinsicht, weil sie sich äußerlich nachweisen läßt und oft jahrelangem Unfug anscheinend ein Ende macht, von den Behörden überschätzt werden muß, während die stillen, aber unendlich wichtigeren Wirkungen der Ertödtung sittlicher Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, der Pflanzung von raffinirter List und Bosheit an der Stelle stiller, achtungsvoller Zuneigung und Pietät ganz unbeachtet bleiben und, so lange die Hauptthätigkeit der

edelsten Kräfte in den Behörden im Anfertigen von Verfügungen und Berichten besteht, auch unbeachtet bleiben muß. — Fast noch schlimmer als das Princip des Mistrauens schlechthin scheint die macchiavellistische Maxime, welche für die Militärpädagogik fast aller stehenden Heere maßgebend ist: „Stets Vertrauen zeigen, aber nie Vertrauen hegen." Dennoch steht die praktische Handhabung dieser Maxime in ihren sittlichen Wirkungen meist höher; denn das mit Ostentation ausgesprochene Vertrauen gilt der wirklichen Mehrzahl der Guten, das in den Anordnungen und Vorkehrungen liegende Mistrauen der nur als möglich gedachten Minderzahl der Schlechten.

Die Verhütung der Hintergehung kann sowohl neben andern Principien ins Auge gefaßt, als auch selbst zum Princip erhoben werden. Letzteres wird sie, wenn man von der Verfolgung aller nicht gerade handgreiflichen oder offenkundigen Fälle grundsätzlich absieht und jede Spur der Hintergehung sich nur zum Sporn für Erfindung neuer Verhütungsmaßregeln dienen läßt. Dies Princip steht um so höher, je mehr die Verhütung durch solche Mittel herbeigeführt wird, welche schon an sich zur guten Erziehung oder zu einer geläuterten Methodik des Unterrichtes gehören. Und da sind es denn namentlich zwei Puncte, auf die sich das meiste zurückführen läßt, die genaue individuelle Kenntnis der Schüler, bei welcher vereinzelte Hintergehungen, selbst wenn sie nicht entdeckt werden, dem Schüler nichts helfen und dadurch ihren Reiz verlieren, und der beständige geistige Rapport des Lehrers mit seinen Schülern während des Unterrichts selbst (vgl. Aufmerksamkeit). Wenn endlich der Lehrer in seinem Wirkungskreis eine feste, eingewurzelte Stellung gewonnen hat, wird es Zeit sein, auch der Hintergehung gegenüber, das Vertrauen geradezu zum Princip zu erheben. Die sittliche Wirkung, welche eine solche Stellung der Schüler zu einem geachteten Lehrer hat, ist unendlich höher anzuschlagen, als die stricteste Verhütung von Hintergehungen durch Umsicht und Strenge. Allein offenbar würde ein pelagianisches Vertrauen, welches die Jugend für unverdorben gelten läßt, nur schädliche Schlaffheit wirken. Noch schlimmer ist das Princip des Selbstvertrauens, wonach der Lehrer sich gar nicht denken mag, daß die Schüler einen Mann, wie er ist, hintergehen können. Das wahre Vertrauen, welches allein die Hintergehung in der Wurzel besiegen kann, ruht auf dem Glauben an die Berufung aller zum Heil durch Selbstverläugnung und persönlichen Kampf wider die Sünde. — Ob ein Lehrer mehr das Vertrauen oder die Vorsicht und bei letzterer wieder die Verfolgung oder die Verhütung zu seinem Hauptgesichtspunct machen solle, muß übrigens in hohem Grade von seiner Persönlichkeit und von andern Verhältnissen abhängen. In den meisten Fällen wird der junge Mann mehr erreichen, wenn er als eifriger Bekämpfer der Hintergehung auftritt. Auch ist die daraus gewonnene psychologische Bildung nicht gering anzuschlagen. Dem gereiften Alter ziemt eher die höhere Art der Einwirkung. Andererseits kann es nicht fehlen, daß die langjährige Beschäftigung eines Lehrers mit Schülern einer bestimmten Altersclasse einen bestimmten Typus seines Auftretens erzeugen muß.

Hochmuth, s. Selbstgefühl.

Höflichkeit, s. Anstand.

Hofmeistern, s. Tadel.

Hofwyl, s. Fellenberg.

Hrabanus Maurus, geb. zu Mainz ums Jahr 776, später Schüler, Mönch, Lehrer und Abt im Kloster Fulda, zuletzt Erzbischof in Mainz und als solcher am 4. Febr. 856 gestorben, wird als Schöpfer des deutschen Schulwesens, als der primus Germaniae praeceptor gepriesen, sofern unter ihm die Klosterschule zu Fulda in höchster Blüte stand, zu welcher aus Deutschland, Frankreich und Italien die Jünglinge herbeiströmten, deren Schüler man sich erbat, wo man für ähnliche Anstalten einen tüchtigen Lehrer haben wollte. Der Wissensdurst hatte ihn zu Alcuin, der ihn nach dem gleichnamigen Lieblingsschüler des h. Benedictus „Maurus" benannte (s. d. Art. Alcuin), nach Tours geführt, wo in der berühmten academia Turonensis außer dem Trivium und Quadrivium die Theologie eifrigst betrieben wurde. Dorther hatte er wohl seine außerordentliche Bekanntschaft mit der Bibel, dorther auch seine Lust zur lateinischen Verskunst und seine Gewandtheit darin. Nach Fulda zurückgekehrt wurde er als magister (= rector, scholasticus) der Klosterschule der Mittelpunct

des regsten geistigen Lebens in Lesung und Erklärung theils der h. Schrift, theils römischer Classiker, namentlich des Virgil. Er schrieb ein freilich auf ein kleines Gebiet beschränktes lateinisch-deutsches Wörterbuch unter dem Titel glossae latino-barbaricae, aber auch eine Schrift de computo (Zeitrechnung mit astronomischer Begründung), und de universo (eine Art Encyklopädie der Weltkunde), desgleichen über Musik in seinem Buche de clericorum institutione, woneben er die Klosterräume durch schöne Neubauten, durch Sculptur- und Schnitzarbeiten u. s. f. zu verschönern und den Kunstsinn unter seinen Schülern zu pflegen, überhaupt jedes Talent, das sich in irgend einer Richtung kund gab, auszubilden suchte. Von seiner außerordentlichen Lehrgabe, seiner gewinnenden Persönlichkeit und seinem Talent, jeden nach seiner Individualität zu behandeln, entwirft sein Biograph Tritheim († 1519) ein höchst anziehendes Bild. Das Lehren war ihm so lieb, so zur andern Natur geworden, daß er auch in seinen Predigten das Volk über allerlei Dinge aufzuklären suchte, und selbst als er Abt geworben war und also keinerlei Verpflichtung zum Unterrichtgeben in der Klosterschule mehr hatte, bennoch dies aufzugeben sich nicht entschließen konnte.

Eine Hemmung seiner Thätigkeit trat ums Jahr 805 ein, da auf einmal der Abt Ratgar die Lehranstalten eigenmächtig aufhob, den Mönchen ihre Bücher wegnahm und sie zu beständiger Handarbeit zwang. Erst vom J. 817 an, als Ratgar endlich abgesetzt war, konnte Hrabanus die frühere Thätigkeit wieder aufnehmen und jetzt sogar insofern erweitern, als eine schola exterior für diejenigen Schüler, die nicht Mönche werden wollten, von der interior ausgeschieden wurde.

Infolge einer Verwicklung in die politischen Händel, die dem Vertrag von Verdun vorangiengen, legte er den Abtsstab nieder und kehrte erst, als sein Freund Hatto zum Abt gewählt worden war, nach Fulda zurück, wo er auf dem Petersberg als Klausner seinen wissenschaftlichen Arbeiten lebte. Ludwig der Deutsche, ungeachtet er die Anhänglichkeit des Hrabanus an Lothar sehr wohl kannte, hatte dennoch hohe Verehrung für ihn und rief ihn an seinen Hof; als sofort der erzbischöfliche Stuhl in Mainz ledig wurde, ward ihm 847 auf gesetzlichem Wege dieser übertragen. Die letzten Jahre seines Lebens brachte er auf seinem Landgut am Fuße des Johannisberges zu; er ward so allgemein verehrt, daß er nach seinem Tode von dem Landvolk als Heiliger angerufen wurde. Beigesetzt wurde er, seiner eigenen Verordnung gemäß, zu Mainz in der St. Albanskirche.

Die neueste Gesammtausgabe seiner Werke bildet den 107.—112. Theil des Patrologiae cursus completus von Migne in Paris. Eine seiner berühmtesten Arbeiten führt den Titel de laudibus S. Crucis; es ist ein lateinisches Gedicht, dessen Verse so geschrieben sind, daß sie zusammen die Figur des Kreuzes vorstellen.

Im Febr. 1856 hat das Gymnasium in Fulda die tausendjährige Secularfeier seines Todes begangen, wobei zwei Hymnen des Hrabanus, Christe sanctorum decus angelorum und Festum nunc celebre magnaque gaudia, gesungen wurden. Auch die evangelisch-deutsche Schule ist bei jener Veranlassung an ihn erinnert worden, s. Palmer: Ein deutscher Schulmann vor tausend Jahren, im Süddeutschen Schulboten 1856. Nro. 2—4.

Hülfeleistung, s. Beihülfe.

Humor, s. Lehrton.

J.

Idiotenanstalten, s. Unterricht Schwachsinniger.

Ignorantiner, s. Schulbrüder.

Impfschein, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Incipienz. Incipient ist ein dem württembergischen Volksschulwesen eigenthümlicher Ausdruck, welcher überhaupt einen Lehrling des Schullehrerstandes, einen Anfänger theils im Lernen, theils im Lehren bezeichnet. Nachdem vor der 1811 er-

folgten Errichtung des ersten Schullehrerseminars in Württemberg weitaus die meisten Lehrlinge ihre Vorbildung durch die praktisch-theoretische Unterweisung einzelner Schulmeister erhalten hatten, so verblieb die Bezeichnung „Incipient" im Unterschiede von Seminarist bis in die neuere Zeit solchen Lehrlingen, welche unter der speciellen Leitung eines Schulmeisters sich ausbilden, obwohl die neueste officielle Bezeichnung „Privat-Schulamtszöglinge" lautet. Incipienz bezeichnet somit diejenige Einrichtung, wonach junge Leute, welche sich dem Schulstand widmen wollen, nicht in einem Seminar, sondern unter der Anweisung eines Schulmeisters und nach dessen Vorbild theils die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sich sammeln, theils am Schulunterricht praktisch theilnehmen, um dadurch zur Erstehung des Examens befähigt zu werden.

Die Erlaubnis, auf dem bezeichneten Wege sich für das Lehramt vorzubilden, liegt theils in der Natur der Sache, theils ist sie durch die Schulgesetzgebung einzelner Länder ausdrücklich ausgesprochen. Jener Weg kommt daher auch anderwärts, wo der Name „Incipienz" unbekannt ist, heute noch vor.

Hat diese Art der Lehrerbildung aber auch eine wirkliche Berechtigung? Diese Frage kann verschieden beantwortet werden, je nachdem man das eine oder andere Moment der Lehrerbildung betont, oder je nachdem die Musterlehrer, bei welchen die Lehrlinge sich heranbilden, beschaffen sind. Daß die scientifische Bildung der Zöglinge in einem wohleingerichteten Seminar weit mehr gefördert werde, als durch die Unterweisung eines Musterlehrers, unterliegt keinem Zweifel. Dagegen gewährt das Seminar dem einzelnen Zögling wegen der Masse derselben zu wenig Gelegenheit, sich praktisch im Schulhalten zu üben. Während es ferner im Seminar schwieriger ist, den einzelnen Zögling je nach seiner Individualität anzufassen und zu leiten, kann der Musterlehrer seinen Lehrling concreter und individueller behandeln. Dazu kommt der Vortheil der größeren Einfachheit der seinem späteren Berufsleben angemessenen Verhältnisse, der Vortheil einer Art von Familienerziehung, der Bewahrung vor manchen sittlichen Gefahren, welche das Zusammenleben einer größern Zahl von jungen Leuten im Gefolge hat, der Gewöhnung an Anspruchlosigkeit, Bescheidenheit u. s. w.

Diese günstigen Momente werden aber nur dann eine heilsame Frucht tragen, wenn der Musterlehrer seinem Begriffe in sittlich-religiöser, scientifischer und praktischer Beziehung entspricht. Allein die Auffindung ganz tüchtiger Musterlehrer ist eben das Schwierige an der Sache. Manche, die sich qualificiren würden, haben entweder keine Lust, oder sind sie durch die Schularbeit nebst Privatstunden vollauf in Anspruch genommen. Andere erbieten sich zu solchem Geschäft mehr um des pecuniären Gewinns willen, als aus innerem Berufe. Da fehlt es denn häufig an der gewissenhaften Unterweisung oder Ueberwachung, und statt gründlicher Kenntnisse ist es oft nur ein oberflächliches, ganz fragmentarisches Wissen und eine mechanische Fertigkeit im Schulhalten, was die Zöglinge davon tragen. Fehlt es dabei noch an der Mitwirkung eines tüchtigen Geistlichen, so ist es mit der Kenntnis der Bibel und der Glaubens- und Pflichtenlehren schlimm bestellt. Selbst die Sittlichkeit leidet nicht selten Schiffbruch durch den Umgang mit der rohen und ausschweifenden bäuerlichen Jugend.

Nach Vorstehendem kann also die Bildung bei einzelnen Schulmeistern nur unter gewißen günstigen Bedingungen, insbesondere auch der Mitwirkung eines tüchtigen und pädagogisch gebildeten Geistlichen, ersprießliche Früchte tragen. Wo aber diese sich finden und mit ihnen das eigene tüchtige Streben der Zöglinge sich verbindet, da sind schon recht wackere Glieder des Schulstandes herangebildet worden. Daher erkennen die Berechtigung dieser Art von Lehrerbildung selbst Männer an, welche sich sonst entschieden für die Seminarbildung erklären, so Eisenlohr, Harnisch u. s. w.

In den Jahren, wo die Emancipationsgelüste stark im Schwange waren und die Zeitströmungen auch die Seminarzöglinge nicht unberührt ließen, erweckte die bei einem Theile derselben hervortretende Eitelkeit und Selbstüberhebung, das Kokettiren mit der Philosophie und der materialistischen Naturwissenschaft in ernstgesinnten Männern das Verlangen nach der alten Art der Lehrerbildung. Seitdem man sich aber überzeugt hat, daß Seminare auch Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer sein können, die sich in Selbstverläugnung und

um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust und Befähigung haben: hat sich jenes Verlangen verloren.

Factisch dagegen ist die Sachlage die, daß die Incipienz auf den Aussterbeetat gesetzt erscheint. In Württemberg z. B. nimmt sie mehr und mehr ab, weil sie den bei der Prüfung gestellten Anforderungen, welche für die Incipienten die gleichen wie für die Seminaristen sind, nur unvollkommen genügen kann. In Preußen sind die Anregungen der Regierung, welche noch vor zehn Jahren bemüht war, Geistliche und Lehrer darauf hinzuweisen, wie wichtig und verdienstlich es sei, in ihren Schulen und durch besondern Unterricht einzelne junge Leute für das Elementarschulamt heranzubilden, fast ohne allen Erfolg geblieben. In der öffentlichen Meinung steht vielmehr diese Art der Vorbildung so tief, daß man die außerhalb der Seminare vorbereiteten Schulamtscandidaten mit den Spottnamen Feldflüchter oder Wilde bezeichnet. Und während durch eine Ministerial-Verordnung vom Jahre 1857 bestimmt ist, daß auch die Nichtseminaristen unter denselben Anforderungen und in derselben Weise geprüft werden, wie die Seminarzöglinge, muß in Wirklichkeit eine bedeutende Ermäßigung der Ansprüche eintreten, wenn wenigstens ein Theil die Prüfung bestehen soll. Consequent hat das Unterrichtsministerium in Preußen angeordnet, daß den Zöglingen der Seminare vor andern Schulamtsbewerbern ein Vorzug zuzugestehen ist. Angesichts der Sachlage und der Zeitströmung gehört ein starker Glaube dazu, um an der gedoppelten Hoffnung festzuhalten, sowohl daß auch diese Art der Vorbildung in Zukunft gute Früchte tragen könne, als insbesondere daß sich bei den aus den Seminaren hervorgegangenen, im Amte gereiften Lehrern eine größere Freudigkeit zu diesem Zweige der Berufsthätigkeit dereinst finden wird, als sie augenblicklich sich beobachten läßt.

Individualität. Literatur: J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87 ff. — J. Paul, Levana, §. 27. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Sämmtliche W. X, 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, Monologen, S. 26; Grundriß der philos. Ethik, herausgeg. von Twesten, §. 130; Erziehungslehre, S. 692 u. a. a. O. — W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Ges. W. VII, S. 10 ff. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, §. 9. — Waitz, Pädagogik, S. 156 ff. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, bes. S. 107 ff., über die Individualität des Lehrers, S. 261. — G. Baur, „Grundzüge der Erziehungslehre", §. 25—35. — Vergl. d. Art. Anlagen, Beobachtung, Charakter.

Das Individuum ist „ein Einzelding, welches von allen andern durch gewiße eigenthümliche Merkmale oder Bestimmungen sich unterscheidet." In dem strengeren Sinn, in welchem man nur einem organischen Wesen Individualität zuschreibt, gehört aber weiter zu diesem Begriffe, daß die eigenthümlichen Merkmale und Bestimmungen nicht bloß zufällig geworden sind, sondern aus der Natur des Dinges, aus einem eigenthümlichen Lebensprincip hervorgehen; und in dem strengsten Sinne, in welchem wir den Menschen namentlich auch durch das Prädicat der Individualität von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden, schließt der Begriff der Individualität dieses ein, daß „die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden" sind. Die Individualität ist also eine in der Natur des Menschen ursprünglich angelegte, mithin gottgewollte und angeborene. Von der Persönlichkeit ist die Individualität so unterschieden, daß die Individualität der Inbegriff ist der in der Natur des einzelnen Menschen angelegten und aus ihr entwickelten Eigenthümlichkeiten, wodurch er von allen andern Einzelwesen sich unterscheidet; während er vermöge seiner Persönlichkeit Selbstzweck ist, in dieser seiner Bestimmung sich erkennt, von andern unterscheidet und ihnen gegenüber mit sittlicher Freiheit sich behauptet. Der Charakter (s. d. Art.) ist die sittlich vermittelte Individualität und steht insofern dem Naturell gegenüber, worunter wir die in natürlicher Unmittelbarkeit hervortretende Eigenthümlichkeit des Einzelnen verstehen. Als Subjectivität bezeichnen wir die Individualität, insofern sie in der Sphäre des Urtheils sich geltend macht; als Gemüth faßt sie in der Tiefe des Selbstbewußtseins und zugleich in ihrer Beziehung zu dem Unendlichen und Göttlichen sich zusammen.

In der vorchristlichen orientalischen Welt vermissen wir mit der An-

erkennung des Rechtes der Persönlichkeit auch die des Rechtes der Individualität. Bei dem israelitischen Volk entfaltet sich zwar durch den Glauben an den persönlichen Gott auch die Individualität freier; doch kommt sie noch nicht zu ihrem vollen Rechte, und die Erziehung wird vorzugsweise zur Zucht im engern Sinn. Der orientalischen Welt gegenüber wurde durch die griechische und nach deren Vorbilde dann auch durch die römische Erziehung die Individualität vertreten; aber durch die ausschließliche Beziehung der Individualität auf den Staat, statt auf Gott und Menschheit, geschah es, daß auch in der antiken Welt Recht und Pflicht der Individualität nicht in der rechten Weise zur Geltung kamen. So konnte z. B. durch das Institut der Sklaverei die Individualität in ihrem heiligsten Rechte auf das tiefste verletzt werden. Das Christenthum erst begründete das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen Gesetz und der Individualität und wahrte Recht und Pflicht der letzteren auf gleiche Weise. Röm. 12, 4—6. 1 Kor. 12, 4—33 begründet der Apostel Paulus Recht und Pflicht der Individualität in einer Weise, an welche nichts, was das Alterthum darüber gesagt hat, auch nur entfernt hinreicht. Diesen neuen Grundsätzen entsprach denn auch das neue Leben innerhalb der christlichen Gemeine. Jetzt erst trat auch das Weib in die ihm gebührende Stellung ein: der Hauch heiliger Mutterliebe weihte die Familie zu der Stätte, auf welcher die Individualität die rechte Pflege und Entwicklung finden konnte. Wenn dann die römische Kirche, nicht ohne geschichtliche Berechtigung, den alttestamentlichen Standpunct wiederherstellte, so lag dafür in dem germanischen Stamme die Tendenz, das Recht der Individualität zu wahren und dabei zugleich das gebührende Maß zu halten, und seine natürliche Anlage kam somit den Anforderungen des Christenthums entgegen.

In der Reformation wurde das Recht der freieren individuellen Bildung, dessen Anerkennung durch die Wiederbelebung der classischen Studien vorbereitet war, von dem ernsten deutschen Geiste in Beziehung gesetzt zu dem lebendigen Glauben an das in Christo der Menschheit dargebotene Heil, in welchem Glauben das innerste Bedürfnis des deutschen Gemüthes sich befriedigte. Wie in der Forderung eines solchen Glaubens selbst die Anerkennung des Rechtes des Individuums auf eine freiere Entwicklung schon enthalten war, das hat vor allen Luther deutlich erkannt. Wenn dann auch die ältesten praktischen Pädagogen der evangelischen Kirche aus Gründen, welche mehr außer ihnen als in ihnen lagen, auf Kosten einer vielseitigeren Bildung in der Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben das Hauptziel des Unterrichtes erkannten und in dieser Beziehung von den jesuitischen Lehranstalten sich nicht unterschieden, welche geradezu auf Unterdrückung freier individueller Regung ausgiengen; so wehte doch in protestantischen Anstalten, wie in der zu Straßburg oder zu Goldberg, der Geist eines freieren Lebens. Das Dringen auf einen naturgemäßen, dem Zögling das Lernen angenehm machenden Unterricht, welches den pädagogischen Neuerern, wie Ratich, Comenius u. a., eigenthümlich ist, schloß eigentlich die Forderung einer Berücksichtigung der Individualität schon in sich, und von einigen wurde diese Forderung auch ausgesprochen; in der Praxis aber führte das Vertrauen auf die absolut richtige Methode, welche ein jeder entdeckt zu haben glaubte, meist vielmehr dazu, daß man gegen die Verschiedenheit der Individualitäten gleichmacherisch sich verhielt. Aehnlich verhält es sich mit der philanthropischen Erziehung, in welcher überdies die Rücksicht auf den äußeren Zweck, „nützliche Weltbürger" zu erziehen, die Individualität nicht zu ihrem vollen Rechte kommen ließ. Andererseits schlug bei Rousseau das Recht des Individuums in Undank und Unrecht des egoistisch isolirten Subjects gegen die Gattung und die Gesellschaft um. Pestalozzi, indem er die Liebe zum Princip der pädagogischen Thätigkeit erhob, eine allgemeine Volksbildung forderte und also den Einzelnen als organisches Glied der Gesammtheit auffaßte, und indem er endlich das Mutterhaus als die eigentliche Stätte der Erziehung ansah, hatte damit die wesentlichen Voraussetzungen gewahrt, unter welchen die rechte Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung möglich ist. Doch auch bei ihm überwog die Werthlegung auf den fertigen methodischen Schematismus, und es blieb Philosophen, wie besonders J. J. Wagner (s. o.) und Krause (Urbild der Menschheit, S. 385), und Dichtern, wie Göthe, Schiller und J. Paul vorbehalten, auf die pädagogische Bedeutung der Individualität nachdrücklicher hinzuweisen.

Dies mag manchmal zu einer ungehörigen, die Trägheit des Erziehers begünstigenden „Freigebigkeit mit dem Angeborenen" geführt haben, mit welcher auch der moderne „Cultus des Genius" zusammenhängt, und insofern hatte es seine Berechtigung, wenn Beneke die erfahrungsmäßig uns entgegentretende individuelle Verschiedenheit mehr als eine durch äußere Einwirkungen gewordene, denn als eine ursprünglich angeborene würdigte. Bestimmter hat sie in letzterem Sinne Herbart anerkannt; vor allem aber sind W. v. Humboldt und Schleiermacher als Vertreter der Individualität auf pädagogischem Gebiete zu nennen.

Die Verschiedenheit der Individuen ist eine Thatsache, welche dem Erzieher so gebieterisch sich aufdrängt, daß er ihrer Berücksichtigung sich unmöglich entziehen kann. Das Recht aber der Individualität, als solche von der Erziehung anerkannt und gepflegt zu werden, kommt derselben nur dann zu, wenn sie eine in dem Wesen des Zöglings ursprünglich begründete, weil von Gott in ihn gelegte und damit angeborene ist. Für die Ursprünglichkeit der Individualität in diesem Sinne spricht nun schon die Erwägung, daß je höher eine Gattung steht, um so mehr auch die zu ihr gehörenden Einzelwesen durch eine in ihrer Organisation ursprünglich angelegte Eigenthümlichkeit von einander sich unterscheiden. Ferner gehört hieher der innige Zusammenhang des menschlichen Geistes mit dem Leibe, dessen angeborene Eigenthümlichkeit unzweifelhaft ist. Dazu kommt, daß die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit nur dann reich und kräftig sich entfalten können, wenn die concentrirte Geisteskraft ursprünglich dazu berufener Individuen sich auf sie richtet. Endlich lehrt auch die Erfahrung zu deutlich, daß unter äußeren Verhältnissen, welche, so weit menschliche Beurtheilung reicht, völlig gleich sind, eine verschiedene Begabung von den ersten selbständigen Regungen des Geistes an sich geltend macht, und zwar als specifische Anlage für eine bestimmte Lebenssphäre.

Die richtige Ueberzeugung von dieser Ursprünglichkeit der Anlage kann nun dem Erzieher unmöglich eine Versuchung zur Bequemlichkeit und zur Trägheit werden. Vielmehr muß ihn gerade die Erwägung anspornen, daß er eine von Gott in den Zögling gelegte Anlage zu pflegen und zu entwickeln hat. Es kann den Erzieher nicht niederschlagen, daß die individuelle Bestimmtheit ihn hindert, alles, was er will, aus dem Zögling zu machen; ihm winkt ein höheres Ziel, er kann streben, „den Zögling vortrefflicher zu machen, als er selbst ist" (Krause), und darf dabei des göttlichen Beistandes gewiß sein. Soll aber jene Ueberzeugung pädagogisch wirksam werden, so muß sie mit der Liebe sich verbinden; nicht nur mit der „allgemeinen Menschenliebe", sondern mit der Liebe der bestimmten Persönlichkeit des Erziehers, welche wiederum der individuell bestimmten Persönlichkeit des Zöglings sich zuwendet, nicht bloß das Ihre sucht. Diese durch die Beziehung auf Gottes Willen geheiligte Liebe schließt dann auch die Fähigkeit zu einer heilsamen Zucht der Individualität in sich, und nur sie ist im Stande, auch die Zöglinge zur Liebenswürdigkeit zu erziehen. Denn diese finden wir weder da, wo das Naturell in Willkür sich breit macht, noch da, wo die Eigenthümlichkeit unter der Herrschaft abstracter Grundsätze sich nicht entfalten und regen kann, sondern nur da, wo die individuelle Lebendigkeit die Weihe eines höheren Lebens erhalten hat. Und dem Erzieher, welcher den Zögling in seiner Eigenthümlichkeit und um dieser willen liebt, kommt auch nicht bloß dessen Achtung, sondern seine persönliche Liebe entgegen, und es entsteht so erst die rechte Lebensluft für das Gedeihen der Erziehung.

Das Verhältnis, in welchem sich diese wechselseitige individuelle Zuneigung am freisten und kräftigsten entfalten kann, ist nun allerdings die Familie. Die Schulerziehung ist mehr geeignet, die Pflicht des Individuums gegen die Gesammtheit hervortreten zu lassen. Abgesehen aber davon, daß die Berührung mit andern Individualitäten doch auch wieder der Hervorbildung der eigenen förderlich ist, bietet die Schule auch sonst noch Gelegenheit genug zur Berücksichtigung der individuellen Eigenthümlichkeit dar, und es ist die Pflicht des Lehrers, diese Gelegenheit warzunehmen. Die Schulordnung läßt doch der Freiheit des Einzelnen noch Spielraum, und die Nothwendigkeit einer allgemeinen Geistesbildung schließt die Möglichkeit nicht aus, daß der Einzelne einem besonderen Unterrichtsgegenstande ein über das allgemein Nothwendige hinausgehendes Interesse zuwende. Soll nun der Erzieher seinem Berufe,

Recht und Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis zu setzen, gehörig nachkommen, so ist vor allem nöthig, daß er die Individualität seiner Zöglinge erkenne. Freilich nur in den wenigsten Fällen wird ihm eine bestimmt ausgesprochene Anlage und Neigung deutlich entgegentreten, am deutlichsten in dem freilich auch seltensten Falle einer wirklich genialen Begabung. Tritt auch bei Köpfen von mittlerer Begabung eine bestimmtere Neigung hervor, so ist diese um so mehr zu unterstützen, als die Freude des Gelingens sie ermuntern wird, was das Talent ihnen versagt, durch um so größeren Eifer zu ersetzen. Meist aber wird der Erzieher sich darauf beschränken müßen, sie nicht dadurch ein für alle mal aus der auch ihnen vorgezeichneten, aber noch nicht bestimmt erkennbaren Bahn zu lenken, daß er ihnen gerade das vorzugsweise zumuthet, wozu sie von Natur weniger berufen sind. Auch bei geringer Begabung wird eine fortgesetzte aufmerksame Beobachtung doch im Stande sein, eine Richtung zu entdecken, welche die der Eigenthümlichkeit des Zöglings entsprechendste ist, und wenn dieser angeleitet wird, wenigstens nach dieser Seite hin etwas brauchbares zu leisten, so ist damit seiner inneren Befriedigung, wie dem Vortheile des Ganzen am besten gedient.

Die individuellen Verschiedenheiten, welche mehr der Erziehung im engeren Sinne zufallen, wie die Eigenthümlichkeiten des Temperamentes, der vorherrschenden Selbstthätigkeit oder Empfänglichkeit u. s. w., sind bereits oben in dem Art. Beobachtung zur Sprache gebracht worden. Indem der Erzieher sich bemüht, die individuelle Eigenthümlichkeit auch in dieser Rücksicht davor zu bewahren, daß sie nicht in Einseitigkeit ausarte, muß er vor allem von dem Grundsatze sich leiten lassen, daß das rechte Maß nicht herzustellen ist durch Zurückdrängung der vorhandenen und bereits entwickelten Kraft, sondern durch Hervorbildung der entgegengesetzten. In Bezug auf die Individualität des Erziehers vgl. d. Art. Erzieher und Erziehungstalent.

Industrieschulen — sind Schulen zur Bildung für die Arbeit. Sie gehören in die Lebenskreise der Volksschule und erstrecken sich auch auf das Alter der Volksschüler. Die Volksschule ist Unterrichtsschule und hat zunächst die Aufgabe, den Geist für das geistige Leben auszubilden, die Industrieschule setzt sich den Zweck, die Hand zur Arbeit zu befähigen. Die Industrieschule ist eine Schöpfung der neueren Zeit, aber noch keine vollendete Schöpfung. Es steht noch nicht fest, was in ihr gelehrt und gelernt werden soll. Ebensowenig hat sich eine allgemeine Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit oder Nothwendigkeit der Industrieschulen gebildet. Die Sache ist überall noch im Werden, wird aber bei der gewaltigen Strömung der Zeit nach der Seite der materiellen Interessen hin sicherlich sich noch weiter entwickeln.

Die Erweiterung des Blicks aufs praktische Leben ist ein Fortschritt der neueren Zeit, und trat erst ein, als die Bedürfnisse und die Noth des Lebens dazu aufforderten und man anfieng, den Begriff der Volksbildung in seinem vollen Sinne zu fassen, in dem der Erziehung des ganzen Menschen, des physischen wie des geistigen, und zu seiner vollen Bestimmung, der zeitlichen und ewigen. „Erziehung zur Arbeit" wurde eines der Schlagwörter auf dem Gebiete der Pädagogik. Man begnügte sich aber nicht damit, dem Volksschüler eine Bildung beizubringen, durch die er Einsicht in die Dinge der Natur und ihre Verwendung im Leben erhalte und mit den Anfängen des technischen Geschickes ausgestattet werde. Man glaubte, weiter gehen und den Schritt zur wirklichen Arbeit und Uebung in der Arbeit thun zu müßen, um die Volksschule von der Unterrichtsschule zur Arbeitsschule zu erweitern und mit ihr landwirthschaftliche und gewerbliche Beschäftigung der verschiedensten Art in organischen Zusammenhang zu bringen. „Bildung zur Arbeit durch Arbeit" war das Losungswort, das mit Macht erhoben ward.

Verfolgen wir den Entwicklungsgang, den das Industrieschulwesen von seinen Anfängen an genommen hat, in gedrängter Uebersicht. Für Oesterreich verweisen wir auf den Art. Kindermann. Sonst ist hier zuerst Pestalozzi zu nennen. In seiner Armenschule zu Neuhof im Aargau machte er 1775 den Versuch, seine Zöglinge in beidem, den Schul- und den landwirthschaftlichen Kenntnissen zu unterweisen und im Sommer mit Feldbau, im Winter aber mit Spinnen, Weben und andern Handarbeiten zu beschäftigen, und zwar so, daß sie während der häuslichen Arbeiten zugleich theoretischen Unterricht empfiengen. Die Arbeit sollte auch dazu dienen, daß

die Kinder sich ihren Unterhalt verdienten. Das Unternehmen mußte bald wieder aufgegeben werden; gleichwohl war dieser Versuch ein Samenkorn, das viele andere Hände ergriffen, und mit mehr oder minder Geschick und Erfolg ausstreuten. Gelungenere Ausführungen des Pestalozzi'schen Gedankens konnte man in den Anstalten Fellenbergs warnehmen. Hier kommt besonders die im Jahr 1804 gestiftete Armenschule unter Wehrli in Betracht, welche seitdem Muster für viele ähnliche Anstalten nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Belgien und England wurde. Die Zöglinge waren nicht die Kinder von Gemeinden, wie sie die arbeitenden Classen darboten, sondern eine Auswahl von armen, bettelnden, vagirenden, aus Strafanstalten entlassenen Kindern, die man aus dem Verderben zu retten und zu einem geeigneten Berufe tüchtig zu machen suchte.

In Deutschland ist vor allem der Anstalten des Rauhen Hauses zu gedenken, in welchen bedürftige Kinder neben der sittlichen Erziehung zugleich zu allen Feld- und Hausgeschäften und mehrfachen gewerblichen Arbeiten angeleitet werden, und zwar in der Form des Familienlebens. In einer Linie mit ihnen stehen die sogenannten Kinderrettungsanstalten, die sich in steigender Zahl über ganz Deutschland verbreiten; s. d. Art. Rettungsanstalten.

So fruchtbar sich die Pestalozzi'sche Idee in der Reihe der genannten Anstalten entwickelt hat, so sind das alles doch nur abgeschlossene Institute. Es lag aber in der Idee der Trieb, die engen Grenzen der Anstalten zu sprengen und sich eine nähere Verbindung mit der Volksschule zu verschaffen. Und in der That hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die Besucher der Volksschule ebenfalls Arbeitsschulen zu errichten, in denen sie bestimmte Stunden des Tages unter besondern Lehrern oder Lehrerinnen zu mancherlei Handarbeiten angeleitet wurden. Dieser Zweck an und für sich, aber auch der weitere, die Schuljugend vor Müßiggang zu bewahren und ihr Gelegenheit zu einem kleinen Verdienst zu geben, empfahl die Sache sehr, wie denn auch das Hungerjahr 1817 allgemein zur Errichtung von Industrieschulen einen Anstoß gab.

Im Jahr 1793 wurde in Berlin eine Erwerbschule für arme Mädchen gegründet, in welcher neben dem Schulunterricht genäht und gestrickt wurde. Die Schule gab 1853 800 bis 1000 Mädchen Beschäftigung mit einem jährlichen Verdienste je von etwa $3^1/_2$ Thlr. — Mehrere ähnliche Anstalten wurden 1817 im Odenwald ins Leben gerufen durch die Fürstin von Erbach-Fürstenau. Für Michelstadt und die Umgegend wurde eine Arbeitsschule errichtet; sie nimmt ihre Schülerinnen mit dem Eintritt ins schulpflichtige Alter auf und beschäftigt sie fünfmal in der Woche täglich 3 Stunden. Man bezahlt ein Schulgeld, für das Stricken 4 kr., Nähen 6 kr., Häckeln 5 kr. in der Woche. Aermere Kinder bezahlen nichts und werden anfangs von ihrem Arbeitsverdienst gekleidet. Die Fabrikate werden theils durch Verkauf, theils durch Lotterie verwerthet.

Diese und ähnliche Arbeitsschulen gehen neben der Volksschule her und haben mit ihr nur die Schüler gemein, die aber außer der Schulzeit unter eigenen Lehrern beschäftigt werden. Dieselbe Stellung nehmen die Industrieschulen in Straßburg und Lyon ein. Noch enger ist die Verbindung der Industrieschulen mit der Volksschule und noch häufiger ihre Einführung in den Gemeinden in Belgien. Hier werden in den Fabrikbezirken die Mädchen den ganzen Tag meist mit Spitzenklöppeln, daneben aber auch, um Einseitigkeit zu vermeiden, mit Stricken, Nähen, Spinnen beschäftigt, und zwischen den Arbeitsstunden und auch Abends in täglichen 2 Schulstunden in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet.

Aehnliche Schulen wurden aus den gleichen Gründen im sächsischen Erzgebirge und Voigtlande für die aufsichtslosen Kinder der Arbeiterfamilien gegründet. In diesen Schulen herrschte die Rücksicht auf sittliche Bewahrung und ausgiebigen Verdienst vor, wie noch mehr in den Kinderbeschäftigungsanstalten, die an vielen Orten errichtet wurden, in welchen die Kinder Spinnen, Spulen, Schuh-, Stroh-, Korbflechten und dgl. treiben.

In Württemberg wurden im Theurungsjahr 1817 in allen Gemeinden Wohlthätigkeitsvereine gestiftet und ihnen besonders auch die Gründung und Unterhaltung der Industrieschulen übertragen. Ihr ausgesprochener Zweck war: Uebung in den

Fertigkeiten, deren man zur Führung einer einfachen Haushaltung bedarf; Verdienst für die Armen; besonders Bewahrung vor Bettel und Müßiggang. Die Beschäftigung der Kinder bestand von Anfang an in Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Löffel, Schachteln &c. In neuerer Zeit sind es gemeiniglich nur die 2 erstgenannten Arbeiten, auch Häckeln und Flicken. Die Schüler treten im Alter von 9—10 Jahren in die Industrieschulen ein. Diese dauern außerhalb der Schulzeit regelmäßig im Winterhalbjahr an den Nachmittagen des Mittwochs und Samstags je 2—3 Stunden, in vielen Gemeinden auch im Sommer. Das Arbeitsmaterial wird den ärmeren Kindern auf Kosten der Gemeinde gegeben, denen sodann ein kleiner Arbeitslohn, wenn nicht das ganze Fabrikat zu gut kommt. Die Kosten der Anstalten bestreiten die Gemeinden. Den unbemittelteren unter ihnen reicht der Staat annehmliche Beiträge. Es besteht kein Zwang zur Errichtung von Industrieschulen. Ebenso wenig wird zum Besuche derselben ein Zwang angewendet, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die verwahrlost sind, oder deren Eltern im öffentlichen Almosen stehen. Sie stehen meist unter Lehrfrauen, nicht selten unter den Ortsschulmeistern und deren Gattinnen. Das Arbeitslocal ist gewöhnlich ein Schulzimmer. Noch stehen sie in keiner organischen Verbindung mit der Volksschule, sind aber seit 1864 mit Ausnahme derjenigen, die ausschließlich zum Erwerb für arme Kinder bestimmt sind, den gesetzlichen Schulbehörden des Landes untergeben. Genauere Ordnung, strengere Aufsicht, gründlicher vorgebildete Lehrerinnen sind auch für die württembergischen Industrieschulen dringendes Bedürfnis. Was zur Befriedigung dieses Bedürfnisses durch Johannes Buhl, den Schöpfer des neuesten methodischen Arbeitsunterrichts in Württemberg, geschehen ist, darüber vgl. man: „Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs und des Instituts zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen in Ludwigsburg. Im Auftrag des K. Württ. Cultministeriums nach amtlichen Quellen dargestellt von C. Hory. Stuttgart 1872." — Ganz ähnlich wie in Württemberg, ist seit 1836 auch in Baden das Industrieschulwesen organisirt.

Was in Württemberg in einer einzigen Gemeinde, Schlattstall, seit 1854 versucht worden ist, die unmittelbare Verbindung der Lern- und Arbeitsschule, das hat schon am Ende des vorigen Jahrhunderts im Jahr 1796 Herzog Peter von Holstein in einem ganzen Bezirk durchgeführt. So edel die Absicht dieser Schuleinrichtung, so umsichtig ihre Organisation entworfen war, so ließ doch die Ausführung des ganzen Plans im Leben gar vieles zu wünschen übrig. Auch fehlte es an einheitlicher Aufsicht über beide Schulen.

Wir ziehen, auf die vorliegende geschichtliche Ueberschau gestützt, die Resultate in folgenden Sätzen:

1) Die Erziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und nicht bloß seine geistigen, sondern auch seine körperlichen Kräfte zu entwickeln. Es ist das Verdienst der neueren Zeit, dieses Bedürfnis erkannt und mit dessen Befriedigung Ernst gemacht zu haben.

2) Es kann sich aber, was die Erziehung zur Arbeit betrifft, nicht darum handeln, die Kinder der Volksschule in den Fertigkeiten des speciellen Lebensberufes auszubilden, sondern man hat sich in der Arbeitsschule ans Allgemeine und Elementare zu halten.

3) Principiell kommt die Bildung der Kinder zur Arbeit nur der Familie zu. Da aber die Familie selten im Stande ist, die allseitige Bildung ihrer Sprößlinge richtig und ausreichend zu besorgen, so treten öffentliche Anstalten an ihre Stelle. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß die Familien der arbeitenden Classen für die Erziehung zur Arbeit in weit größerem Maße Gelegenheit, Geschick und Bedürfnis haben, als für die geistige Ausbildung. Daraus folgt, daß ihnen in dieser Beziehung auch ein größeres Recht zusteht an ihre Kinder. Es darf daher die Arbeitsschule nicht dieselben Ansprüche an die Familie machen, wie die Unterrichtsschule.

4) Schon aus diesem Grunde, wie noch aus vielen andern, sind beide Bildungsanstalten getrennt von einander zu halten, wenn sie sich auch parallel neben einander bewegen und beiden die freundlichsten Beziehungen zu einander zu wünschen sind. Zu trennen sind sie, weil jede ihr eigenes Gebiet hat und besondere Kräfte und Thätigkeiten in Anspruch nimmt, die sich ohne Nachtheil nicht mit einander vermengen lassen.

Die Schüler sind nicht durchaus dieselben; auch das Eintrittsalter ist verschieden; ebenso ist die Beschäftigung der Knaben und Mädchen in der Regel ganz verschieden. Was die Lehrer betrifft, so sind für die Mädchen Lehrerinnen anzustellen, die nur in wenigen Fällen ihre Schülerinnen auch in der Lernschule unterrichten. Die Volksschullehrer aber, so sehr ihnen im allgemeinen Sachkenntnis und Interesse für die Uebungen in der Industrieschule zu wünschen ist, sollten doch mit dauernden und anstrengenden Arbeiten an ihnen nicht behelligt werden, da sie ihre Zeit und Kraft zu ihrem Schulunterricht und ihrer persönlichen Fortbildung gar wohl brauchen.

5) Der Lernschule, an die mit dem Fortschritt der Zeit immer größere Ansprüche gemacht werden, darf weder Zeit noch Kraft geschmälert werden, wenn sie ihrer hohen Aufgabe genügen soll, dem bürgerlichen und kirchlichen Gemeinwesen wohl vorbereitete Glieder zu erziehen. Am wenigsten darf die religiöse Bildung versäumt werden und dies eben auch im Interesse der Industrie. Denn wenn der Arbeiter aufwächst ohne Gottesfurcht und Gehorsam gegen göttliche und menschliche Ordnung, so wird das ganze materielle Gebäude auf einem Vulcan aufgerichtet, der beim nächsten Ausbruch alle seine Ansiedler zu verschlingen droht. Aber so wenig als die sittlich-religiöse Bildung darf die intellectuelle, namentlich nach der Naturseite hin, verkümmert werden, und zwar wiederum im Interesse der praktischen Berufsbildung.

6) Die Lernschule hat jedoch auch unmittelbar das Ihre zu thun, um in ihrer allgemeinen Vorbildung fürs Leben zugleich den Grund zu legen, auf welchem die Befähigung für die praktische Berufsbildung desto sicherer erreicht wird. Sie hat das Auge des Schülers für die praktischen Bedürfnisse des Lebens zu öffnen, bei den Uebungen des Rechnens und Schreibens sich soviel möglich auf diesem Gebiet zu bewegen, das Zeichnen in die Reihe ihrer Unterrichtsgegenstände aufzunehmen und die Naturkunde je nach dem vorherrschend landwirthschaftlichen oder gewerblichen Betrieb der Gemeinde zu fördern.

7) Die Frage von der allgemeinen Errichtung der Industrieschulen und ihrer inneren Einrichtung hängt wesentlich von der Vorfrage ab: Welche specielle Arbeitsübungen gehören in die Industrieschulen der Gemeinden? Hier kommt vor allem in Betracht, daß die Industrieschule es nicht mit Zöglingen einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu thun hat, sondern mit der gesammten Schuljugend der Gemeinde, sodann daß es sich bei der Beschäftigung in der Industrieschule zunächst nicht um Arbeitsverdienst oder Armenunterstützung, sondern einfach um Bildung zu zweckmäßiger Arbeit handelt. Die Arbeiten selbst nun, zu welchen die Gemeinde-Industrieschule zu bilden hat, müßen unter die allgemeinen Bedürfnisse des menschlichen Lebens gezählt werden und von der Art sein, daß sie allgemein gelehrt und gelernt werden können, in die Schule aber deshalb aufgenommen werden, weil die Familie ihre Kinder in denselben nicht oder nicht genügend unterweisen kann. Es ergiebt sich sonach der Schluß: Jede Schulgemeinde, die für eine gute Erziehung ihrer Kinder sorgen will, hat die Pflicht, auch eine Industrieschule zu errichten, in welcher die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, soweit es Bedürfnis ist, unterrichtet werden, und für sie, noch mehr aber für die Knaben (wofern nicht, wie in vielen Landgemeinden, für die körperliche Ausbildung zum landwirthschaftlichen Beruf ohnehin schon hinreichend gesorgt ist) damit einen Schulgarten zu verbinden. Jener hat eine besondere Lehrfrau, diesem in der Regel der Volksschullehrer vorzustehen.

8) Ist die Gründung einer solchen elementaren Industrieschule Obliegenheit einer jeden Schulgemeinde, so liegt die Frage nahe: Soll sie das Recht haben, die Volksschüler zum Besuche derselben mit Zwang anzuhalten? In Deutschland ist wenigstens für die Mädchen-Industrieschule ohne Bedenken mit Ja zu antworten. Jedoch müßen einige Voraussetzungen zutreffen. Es ist vor allem der Familie Rechnung zu tragen und ihre Kinder sind, wenn sie den Unterricht selbst gehörig besorgt, oder nicht zu beseitigende Hindernisse im Wege stehen, zu dispensiren. Sodann ist dafür zu sorgen, daß technisch gut gebildete Lehrer und Lehrerinnen mit der Leitung der Arbeitsschule betraut werden; daß der Unterricht ein methodischer sei und die Unterrichtszeit auf die nothwendige Stundenzahl eingeschränkt werde; endlich daß die ordentliche Ortsschul-

behörde, womöglich durch Sachverständige verstärkt, die Aufsicht auch über die Industrieschule führe.

9) Sind in einer Gemeinde arme, aufsichtslose und verwahrloste Kinder, so hat man diese vor andern zur Industrieschule anzuhalten. Ihre Arbeiten sollten dann, selbst mit Vermehrung der Unterrichtsstunden, in der Richtung auf Arbeitsverdienst ausgewählt und betrieben, oder ihnen sofort andere lohnende Beschäftigungen, wie sie die Verhältnisse der Gemeinde an die Hand geben und der Absatz der Fabrikate es ermöglicht, beigesellt werden.

Literatur: J. G. Schmidlin, öffentliche Kinder-Industrieanstalten. Stuttgart 1821. Jacobi, Nachrichten über das Gewerbeschulwesen in Preußen und Sachsen. Leipzig 1842. Eisenlohr, die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1856. 1857. Dürre, pädagog. Wanderbuch. 1857. Volksschule von K. F. Hartmann. Stuttgart 1857. 1858. 1859.

Inspection. Schulinspection im engern Sinn ist die Beobachtung und Ueberwachung der Schulthätigkeit in ihrem regelmäßigen Gange, bei kleinen Schulen durch den Localschulinspector und bei größern durch den Director (Rector, Inspector, Oberlehrer, Vorsteher).

Der Director soll auf den in der seiner Leitung unterstellten Schule herrschenden Geist bestimmend einwirken; er hat sie der Behörde und dem Publicum gegenüber zu vertreten; er ist der erstern für Erreichung des Zweckes der Anstalt, sowie für Ausführung der ergangenen Verfügungen verantwortlich; er hat den einzelnen Lehrern ihre Functionen zu überweisen; er hat ihre Thätigkeit zu einer einheitlichen, sich gegenseitig ergänzenden zu gestalten; er hat darüber zu wachen, daß jeder ihm zur Aufnahme in die Schule anvertraute Schüler in derselben diejenige Ausbildung empfängt, welche die Eltern dort für ihn suchen. Alle diese Verpflichtungen zu erfüllen, ist er nicht im Stande, wenn er nicht unabläßig sich, so viel als möglich, aus eigener Anschauung seine Urtheile über die Lehrer und ihre Wirksamkeit sowie über die Schüler bildet. Das unentbehrliche Mittel hiezu ist eben die Inspection. Worauf es bei ihr ankommt, ergiebt sich nach dem Gesagten von selbst. Wir fixiren die Hauptpuncte in Folgendem:

Die Inspection soll 1) zur Controle für die an der Schule wirkenden Lehrer dienen, die Pünctlichkeit, welche sie in der Ausübung der ihnen übertragenen Functionen an den Tag legen, überwachen und, wo es noth thut, zu solcher Pünctlichkeit anhalten. Es handelt sich hier mit einem Worte um die äußere Pflichterfüllung. Der Inspicient soll 2) die Art des Unterrichts beobachten, um sich zu überzeugen, ob Lehrgang und Methode den Anforderungen des Lehrplans und dem Standpuncte der Schüler entsprechen, der Lehrton der rechte ist, ob die häuslichen Aufgaben nach Inhalt und Umfang zweckmäßig sind und von dem Lehrer bei der Correctur richtig behandelt werden, und ob und wie weit sich der Lehrplan in der Praxis bewährt. In gleicher Weise muß die Inspection 3) den Geist beobachten, in welchem Regierung und Zucht ausgeübt werden, ob die hinsichtlich der Schulzucht angenommenen Grundsätze befolgt, ob die Disciplinargesetze streng und im rechten Geiste zur Ausführung gebracht werden, ob und wie die Lehrer auch außer den Unterrichtsstunden auf ihre Schüler einzuwirken suchen.

In diesen drei Beziehungen ist die Inspection namentlich auf die Thätigkeit der Lehrer gerichtet. Sie soll aber 4) auch ein auf Beobachtung und Erfahrung beruhendes Urtheil über den Stand der Schule im ganzen, wie über die intellectuelle und sittliche Entwicklung der einzelnen Schüler vermitteln.

Von den im Vorstehenden aufgezählten vier Aufgaben der Inspection ist es die erste, welche vielfach angefochten wird. Ein Director, sagt man, müße seinen Lehrern stets Vertrauen beweisen, eine solche Controle aber gehe aus Mistrauen hervor und durch dieses werde jedes collegialische Einvernehmen gestört. Allein man darf denn doch nicht vergessen, daß es leider auch Lehrer giebt, die der Ueberwachung nicht entbehren können, die sich nie sicher fühlen dürfen vor dem unvermuthet eintretenden Inspector. Und für größere Schulkomplexe ergiebt sich die Unerläßlichkeit der Inspection insbesondere aus der Betrachtung, daß, wo eine Mehrheit von Kräften zusammenwirken soll, ein Regulator nothwendig ist. Eine Schulanstalt ist freilich etwas anderes als

eine Maschine; so muß auch der Regulator seine Aufgabe anders als mechanisch auffassen, er muß wissen, daß der Entwicklung der persönlichen Einwirkung Raum zu lassen ist, soweit der Zweck und die Ordnung des Ganzen es verstattet. So gilt es denn für den Inspector, das Zuviel und das Zuwenig zu vermeiden, vor Laxheit, aber auch vor Pedanterie sich zu hüten, wachsam zu sein, aber auch die erforderliche Höhe und Weite des Standpuncts sich zu bewahren und mehr auf den Geist, als auf die Form zu sehen.

Für den Localschulinspector gilt im ganzen das Gleiche wie für den Director, nur daß bei ihm als eine unerläßliche Bedingung seines Einflusses, die sich bei jenem doch noch mehr von selbst versteht, das hervorzuheben ist, daß er seine Berechtigung zur Inspection nicht bloß aus seiner amtlichen Stellung ableiten darf, sondern durch überlegene Einsicht und Tüchtigkeit erweisen muß, und daß er nur insoweit, als er das Letztere thut, in das Innere mit Erfolg eingreifen kann. Die Localschulinspection auf dem Lande muß auch noch anderes in ihren Bereich ziehen, als die einer größern Anstalt, insbesondere die Ueberwachung des Schulbesuchs, worüber auf den Artikel „Schulversäumnisse“ zu verweisen ist. Die Schulverwaltungen haben insgemein für die mit der Ausführung der Inspection betrauten Stellen Anweisungen erlassen. Vergl. die umfassende Abhandlung über die Schulaufsicht des Ortspfarrers in Kirsch, Volksschulrecht II. 460—479.

Instrumentalmusik. Unsere Aufgabe ist, unter obigem Titel die Frage zu beantworten, welchen Werth das Spielen eines Instrumentes für die musikalische Gesammtbildung habe, welches die allgemeinen didaktischen Gesichtspuncte für den Unterricht in diesem Fache seien und welche Instrumente für diesen Zweck verwendet werden sollen.

Obgleich es uns außer Zweifel ist, daß die Instrumentalmusik im Gange der Entwicklung der musikalischen Kunst meist früher aufgetreten sein muß, als der Gesang im eigentlichen Sinne: so ist doch, von anderer Seite betrachtet, der Gesang das Leichtere und in sofern Natürlichere; denn nachdem einmal Musik existirt und dem Kinde zur Anschauung kommt, so vermag dasselbe schon mit seinen natürlichen Mitteln, Gehör und Stimme, eine Melodie nachzubilden, ohne daß es noch eine Ahnung von Gesetzen hat, auf denen selbst die einfachste, kleinste Melodie ihrem Baue nach beruht. So singen Tausende ihre Kirchenlieder, ihre Volkslieder ab, ohne erst kunstmäßig etwas von Musik erlernt zu haben, und selbst unter unsern Gesangvereinen wären starke Procente von solchen Mitgliedern zu finden, die zwar in ihre Notenhefte schauen, aber weder über Tonart noch Taktart Rechenschaft geben könnten, sondern lediglich dem Gehör nach singen. Wer dagegen ein Instrument spielen lernen will, muß ganz andere Mühe aufwenden. Es ist daher nichts weniger als ein Zeichen des wirklichen Fortschritts der allgemeinen musikalischen Bildung, wenn zwar allenthalben gesungen, und wäre es auch vierstimmiger Gesang, aber desto weniger gespielt wird; die Schullehrer namentlich haben früher, wo ihrer mehrere tüchtig Violin, Clavier und Orgel spielten, eine höhere musikalische Bildung besessen, als zu der Zeit, da sie in der Schule, in Conferenzen und bei Festen unendlich viel sangen, aber von Geigenquartetten, von Claviertrio's wenig mehr wußten und wollten. Um es gerade heraus zu sagen: nur die Instrumentalmusik ist absolute Musik, rein aus musikalischer Quelle entsprungen. Der Laie, der offen gesteht, er höre Gesang lieber, weil, wie diese Bevorzugung meist erklärt wird, man beim Gesang doch auch verstehe, um was es sich handle, — gesteht eben damit, daß er noch gar nicht weiß, was Musik ist.

Für uns stellt sich die Sache einfach so. Soll die Tonkunst unter uns, als einer gebildeten Nation, nicht sinken, soll uns nicht das unvergleichlich Herrliche, was gerade die deutschen Meister für die Instrumentalmusik geschaffen haben, umsonst gegeben sein: so muß auch das nachwachsende Geschlecht befähigt werden, die Instrumentalwerke derselben auszuführen. Aber auch umgekehrt: die Jugend muß zu dieser Höhe emporgeführt werden um ihrer selbst willen, um alles des edlen und reinen Genusses, aller der geistigen Belebung und Kräftigung fähig und theilhaftig zu werden, welche dieser Hauptzweig der Tonkunst gewährt. Auch der Sänger wird immer einen ungemeinen Gewinn davon haben, wenn er zugleich ein Instrument spielt, und einen fühlbaren

Schaden, wenn er nichts dergleichen gelernt hat, also nicht einmal im Stande ist, sich ein Lied zu accompagniren.

Riehl hat mit Recht (in seinen „musikalischen Charakterköpfen," I. S. 207 f.) darauf aufmerksam gemacht, wie viel mehr unsere Großväter einst Quartette und selbst Symphonien (für kleines Orchester) als Hausmusik im Freundeskreise spielten als wir, was allerdings auch darin seinen Grund hat, daß ein Beethoven'sches Quartett und vollends eine Symphonie dieses Heros ganz andere quantitative und qualitative Forderungen stellt, .als die Haussymphonien von Pleyel und selbst manche Quartette von Haydn. Allein unsere classisch-musikalische Literatur ist reich genug, um für alle Stufen der musikalischen Fertigkeit das Rechte in Hülle und Fülle darzubieten. Es liegt also alles nur daran, daß 1) in den Familien nicht alles bloß in Clavier und Gesang Unterricht erhält, sondern daß die Knaben auch Orchesterinstrumente lernen; und daß 2) an Lehranstalten jeder Art wo immer möglich für guten Unterricht zumeist auf den Streichinstrumenten gesorgt und frühzeitig aus den Schülern schon ein ensemble gebildet wird. Der Unterricht selbst, soweit er nicht aller Musik überhaupt gemeinsam ist, hat für jedes Instrument seinen eignen, durch die Natur und Bestimmung desselben bedingten Gang; ein Lehrbuch oder Leitfaden (eine Violinschule, Flötenschule 2c.) ist eigentlich nur nöthig und ersprießlich, um die nöthigen, methodisch geordneten Uebungsstücke darzubieten. Die Hauptsache, die Erzeugung des reinen schönen Tones, die vielfachen Schattirungen des Vortrags, die steigende Fertigkeit in der Handhabung aller Tonmittel, die das Instrument gewährt, — das alles erfordert schlechterdings einen tüchtigen Lehrer und kann durch bloße schriftliche Anweisung niemals erlangt werden. — Welche Instrumente gewählt werden sollen, können wir hier natürlich nur beziehungsweise sagen. Für das weibliche Geschlecht muß das Clavier als Hauptinstrument wohl beibehalten werden; Guitarre und Zither genügen nur auf einem höchst bescheidenen Standpuncte, weil dies sehr arme Instrumente sind; die Harfe aber, so schön sie sich in weiblichen Händen ausnimmt, und so herrlich, so hochpoetisch das Harfenspiel ist, bietet dem Dilettanten mehr Schwierigkeiten dar und hat im Vergleich mit dem Clavier doch eine beschränkte Sphäre. Die eigentlichen Orchesterinstrumente eignen sich aus verschiedenen Gründen für Frauen nicht; Blasinstrumente namentlich entstellen den weiblichen Mund allzu häßlich, als daß die Aesthetik diesen Frevel gestatten könnte. Dagegen ist auch für die weibliche Hand der Uebergang vom Clavier zum Harmonium und zur Orgel ein leichter und denjenigen anzurathen, die es mit musikalischen Studien ernstlicher meinen und physisch kräftig genug sind, um das großartigste aller Instrumente zu beherrschen. — Sehen wir uns sofort im weiteren Kreise um, so ist es meist zufällig, daß ein Junge an dieses oder jenes Instrument geräth, weil er gerade dieses zu hören oder zu sehen Gelegenheit gehabt hat. Oder stellt sich in einem Institut das Desiderium heraus, daß, um etwas Ganzes auszuführen, dieses oder jenes Instrument noch fehlt, somit der eine oder andere Zögling veranlaßt wird, dasselbe zu erlernen. Die Wahl hängt zum Theil auch von physischen Bedingungen ab; wer schwach auf der Brust ist, den darf man nicht zum Bläser bestimmen. — Ist in der Wahl des Instruments keinerlei Rücksicht zu nehmen, also nicht etwa dasselbe Instrument in einem Geschwister- oder Freundeskreise schon genügend vertreten, ist auch durch entschiedene Vorliebe keine besondere Disposition für ein Instrument indicirt, so kann gar kein Zweifel sein, daß der Violine vor allen der Vorrang gebührt. Nächst Clavier und Orgel bedarf sie am wenigsten der Beihülfe anderer Instrumente; wo aber solche vorhanden sind, da ist es wieder die Violine, an die sie alle sich am leichtesten anschließen, durch die sie höhern Schwung bekommen; schon ein Claviertrio, noch mehr ein Streichquartett entwickelt ganz andere Tonmassen und Tonschönheiten, als der größte Bravourspieler dem Clavier allein entlocken kann. Die Flöte freilich ist leichter, aber auch viel ärmer und einförmiger; so schön sie im Orchester in einzelnen Solostellen wirkt, so gut sich auch ihr Zusammenspiel mit dem Clavier oder mit Streichinstrumenten macht: wenn sie längere Zeit allein dominirt, so ermüdet ihr Ton das Gehör. — Was von der Violine gesagt ist, gilt in secundärer Weise auch von der Viola und dem Violoncell; erstere lernt jeder leicht, der Violin spielt, und auch das letztere ist, wenn mit einem kleinen Exemplar begonnen wird, einem gesunden Knaben

durchaus nicht zu schwer. Contrabaß kann erst bei stärkerem Wuchse erlernt werden.*)

Ob im Instrumentalunterricht mehrere zusammengenommen werden sollen oder nicht (d. h. so lange nicht, bis sie etwas gemeinschaftlich einstudiren und produciren können), diese Frage entscheidet sich in der Regel von selber durch Zeit und Umstände; wer viele Schüler hat, ist gezwungen, mehrere zusammenzunehmen, d. h. jeden eine Weile allein spielen und die andern inzwischen zuhören zu lassen, so daß also doch jeder allein vorgenommen wird. Sobald aber ein gewißes Maß von Notenkenntnis, Taktfestigkeit und Fertigkeit erreicht worden, hat das Zusammenüben seinen eigenen Vortheil, indem es den einzelnen theils unwillkürlich fortreißt, theils aber ihn zwingt, ganz anders aufzumerken, als wenn er für sich allein spielt, weil jeder Fehler augenblicklich auffällt und das Ganze stört. — Noch eine besondere Art des Zusammenspiels haben einzelne Musiklehrer aufgebracht, nämlich gleich am Anfang mehrere Schüler gemeinschaftlich zu beschäftigen, z. B. auf mehreren Clavieren dasselbe gleichzeitig spielen zu lassen, um durch die Gleichzeitigkeit des Anschlags schon bei den ersten Uebungen den Takt- und Tonsinn energischer auszubilden. Allgemeiner ist aber diese Manier nicht geworden; mit gutem Grunde. Es ist nicht möglich, dabei dem einzelnen Schüler die erforderliche Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen; es bleibt mancher Defect, wenn er auch dem Ohre des Lehrers nie entgehen sollte, doch ungerügt, weil man nicht alle Augenblicke die ganze Maschine anhalten will.

Intellectualismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen.

Interstitium, s. Pause.

Introduction, s. Amtseinweisung.

Ironie, s. Lehrton.

Jähzorn, s. Selbstbeherrschung.

Jesuiten, Jesuitenschulen. I. Entstehung, Wesen und geschichtliche Stellung des Ordens im allgemeinen. Wie die katholische Kirche seit der Zeit ihres Strebens nach der Weltherrschaft eine Menge von religiösen Gesellschaften und Ordensverbindungen aus ihrem Schoße hervorgebracht und in ihnen für die Zwecke der Völkererziehung und Völkerbeherrschung sich ihre dienstwilligsten Organe geschaffen hat, so war es im Zeitalter der Reformation und der beginnenden Gegenreformation vorzugsweise wieder die Reform älterer und die Bildung neuer religiöser Gesellschaften, worin die päpstliche Kirche das Rettungsmittel sah, um nicht bloß ihre erschütterte und bedrohte Herrschaft aufrecht zu erhalten, sondern auch einen großen Theil ihrer bereits verlorenen Positionen auf den verschiedensten Lebensgebieten, ganz besonders auf dem Gebiet der Erziehung und des Jugendunterrichts, wieder zu gewinnen. Keine jener religiösen Verbindungen hat diese Zwecke in universellerer Weise ins Auge gefaßt und energischer verfolgt, keine hat insbesondere auf pädagogischem Gebiet eine so ausgebreitete und tief greifende Wirksamkeit entfaltet, als die Gesellschaft Jesu.

Die Reform der Erziehung und des Unterrichts im Geiste wahrer Humanität und evangelischer Christianität war eines der wirksamsten Vorbereitungsmittel und eines der wohlthätigsten Resultate der Reformation gewesen. Das Erziehungsideal, welches der evangelischen Pädagogik vorschwebte, ist einerseits Befreiung der geistig-

---

*) Von bedeutenderen Anleitungen für die einzelnen Instrumente nennen wir hier die uns bekannten. Für Violine: die Violinschule des Pariser Conservatoriums, von Baillot, Rode und Kreutzer; ferner Schulen von Ries, von Mazas, von Barnbeck. Für Violoncell: von Auber, von Baudiot, Catel und Levasseur, von Dotzauer, von Kastner. Für Contrabaß: von Slama. Für Flöte: von Hugot und Wunderlich, von Kummer, von Fürstenau, von Berbiguier. Für Clarinette: von v. d. Hagen, von Lösch, von Baal. Für Fagott: von Neukirchner, von Tamblini. Für die Pauke: von Pfundt. Für die Orgel: von Knecht, von Rinck (mehrere Hauptwerke: „der Choralfreund; neue Studien für das Choralspiel; theoretisch praktische Anleitung zum Orgelspielen; die drei ersten Monate auf der Orgel"); von Kühmstedt (Gradus ad parnassum); von Körner (der wohlgeübte Organist); von Becker (Tonstücke für die Orgel); von Schütze (praktische Orgelschule); von Kocher, Silcher und Frech (Orgelspielbuch). Fürs Harmonium: von Zundel.

sittlichen Persönlichkeit von allen falschen menschlichen Auctoritäten, andererseits allseitige Ausbildung derselben für ihre gottgeordnete Bestimmung. — Wenn nun die alte Kirche dem neuen Princip gegenüber ihren Besitzstand retten und wieder befestigen wollte, so mußte sie einerseits das Princip der Auctorität mit rücksichtsloser Consequenz zum Panier erheben; andererseits aber mußte sie sich doch auch Mühe oder doch wenigstens den Schein geben, als wollte und könnte sie dem menschlichen Geiste für seinen Wissens- und Wahrheitstrieb und dem christlichen Gewissen für sein Versöhnungs- und Seligkeitsbedürfnis eben so vollgültige, ja noch leichtere Befriedigung bieten, als das evangelische Christenthum.

Man sah bald, daß die päpstlichen Bannflüche und tridentinischen Anatheme wie die Scheiterhaufen der Inquisition nicht ausreichten. Man mußte dem Feind auf diejenigen Gebiete folgen, wo er seine Stärke besaß. Namentlich mußte man auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes dem Protestantismus eine erfolgreiche Concurrenz zu machen versuchen, um durch Beherrschung der jüngeren Generation die Willen und Geister allmählich wieder unter die alte Auctorität zu beugen. Die Reformation hatte ja keinen einflußreicheren Vorläufer und Mitarbeiter gehabt als den Humanismus. Umgekehrt hatte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Neugestaltung und Besserung des Schulwesens nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen ein Hauptaugenmerk gerichtet. Hier galt es also dem Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft und allgemeinen Bildung eine ähnliche und doch wieder gänzlich verschiedene heilige Liga des römischen Auctoritätsprincips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung und katholische Wissenschaft entgegenzustellen.

Zu solcher Gegenwirkung gegen die reformatorischen Principien bedurfte es einer Neubelebung der alten Formen, einer neuen noch schärferen Zuspitzung der hierarchischen Organisation, einer praktischen Anpassung des Alten an die neuen Ideen und Bedürfnisse.

Da gieng — gerade in der Mitte des sechszehnten Jahrhunderts — aus dem alten Stamme des Mönchthums ein neuer Zweig hervor, ein kirchlicher Verein, der nicht eine beschauliche Zurückziehung von der Welt, sondern die praktische Wirksamkeit in Kirche und Welt, den allseitigen und energischen Kampf wider die neuen Ideen sich zum Zweck setzte, und diesen Zweck mit rücksichtslosester Consequenz und mit einer seltenen Mischung schwärmerischer Hingebung und bewußtester Verständigkeit, starrer Festigkeit und elastischer Schmiegsamkeit verfolgte. Vernichtung der Reformation und Unterwerfung der Welt unter die absolute Herrschaft des Papstthums ist das Ziel des Jesuitenordens; Mission, Predigt und Beichte, Jugendunterricht und Erziehung die vornehmsten Mittel zum Zweck.

Ein seltenes Zusammentreffen der scheinbar entgegengesetztesten psychologischen Factoren, geistiger Beschränktheit mit einem weit reichenden Blick, phantastischer Schwärmerei mit bewußter Verständigkeit, einer bis zur Willenlosigkeit gehenden Unterwerfung unter fremde Auctorität mit eiserner Willensfestigkeit in der Verfolgung des einmal erfaßten Zieles, ist es, wodurch schon der Stifter des Ordens, der Spanier Don Inigo, oder wie er sich später nannte, Ignatius von Loyola, sich auszeichnete (vgl. über ihn besonders Ranke, Geschichte der Päpste Bd. I. S. 180).

Zur pädagogischen Wirksamkeit schien freilich der spanische Ritter weder geboren noch erzogen zu sein. Erst spät, nachdem seine Verwundung zu Pampelona 1521 ihn vom weltlichen zum geistlichen Ritterthum geführt hatte, begann er, 33 Jahre alt, zu Barcelona das Studium der Grammatik. Bei all seinem Eifer ließ doch theils sein vorgerücktes Alter, theils seine schwärmerische Ueberschwänglichkeit ihn keine raschen Fortschritte machen. In Paris, wohin sich J. 1528 begeben hatte, gelang es ihm, seine grammatischen Studien so weit zu fördern, daß er zum Studium der Philosophie und Theologie übergehen konnte. Aber so beschränkt auch seine wissenschaftlichen Anlagen waren, so dürftig seine gelehrten Kenntnisse blieben, so besaß J. dennoch Eigenschaften, die ihn zum erziehenden Einfluß in ausgezeichneter Weise befähigten: eine fast instinctmäßige, durch aufmerksame Selbstbetrachtung gesteigerte Menschenkenntnis und ein angeborenes, in der Schule der Selbstbeherrschung ausgebildetes Herrschertalent. Dadurch gelang es ihm, einen kleinen Verein Gleichgesinnter um sich zu versammeln, die, an geistiger Begabung und Bildung ihm zum Theil weit überlegen, doch alle

unter seinen Einfluß sich beugten, einig mit ihm vor allem in dem den 15. Aug. 1534 in der Kirche von Montmartre neben den anderen Mönchsgelübden übernommenen Gelübde, dem Stuhl Petri sich unbedingt zur Verfügung zu stellen und jeder Mission des Papstes sich zu unterziehen. Den 27. Sept. 1540 erlangte die unterdessen nach Venedig und Rom übergesiedelte Gesellschaft die päpstliche Bestätigung durch Paul III. als Orden der Gesellschaft Jesu. Als Zweck der Gesellschaft bezeichnet die päpstliche Bulle (Regimini militantis ecclesiae): „die Förderung der Seelen in christlichem Leben und christlicher Lehre, die Verbreitung des Glaubens durch öffentliche Predigten, durch geistliche Uebungen und Werke der Liebe, insbesondere aber auch durch Unterweisung der Knaben und Unwissenden im Christenthum." Zu diesem Zweck wird der Gesellschaft gestattet, an Universitäten ein Collegium oder Collegien haben zu dürfen, welche Einkünfte, Zinse oder Besitzungen haben, die für den Gebrauch und die Bedürfnisse der Studenten zu verwenden sind, wobei jedoch jedwede Leitung oder Beaufsichtigung besagter Collegien, die Wahl der Oberen, Zulassung, Abweisung und Ausschließung der Studenten, die Anordnung der Statuten über Unterricht, Erbauung, Correction, Kost und Kleidung u. s. w. einzig den Oberen der Gesellschaft zusteht. Damit war der Gesellschaft Jesu bereits auch das pädagogische Hauptfeld ihrer Thätigkeit eröffnet.

Als man zur Wahl des ersten Generals schritt, so fiel dieselbe einstimmig auf Ignatius, der sie alle in Christo gezeugt, als Schwache mit Milch getränkt habe, und der darum auch der Geeignetste sei, die Gereiften mit der festen Speise des Gehorsams zu nähren. Er war es auch, der die Grundzüge zu den Constitutionen oder Grundgesetzen des Ordens entwarf, die jedoch erst von seinem Nachfolger, dem gewandten Castilianer Jakob Lainez, dem eigentlich organisirenden Geist der Gesellschaft, redigirt und proclamirt wurden. Sie wurden zuerst gedruckt 1558 im Collegium Romanum. Von den zehn Theilen, in welche sie zerfallen, ist es besonders der vierte, welcher von der wissenschaftlichen Unterweisung der Ordensglieder handelt.

Grundgedanke der Ordensverfassung ist die willenlose Unterwerfung aller Glieder unter den Willen des lebenslänglich gewählten, mit gottähnlicher Auctorität bekleideten Ordensgenerals, der aber selber wieder mit all seiner Macht nur dem einen Ordenszwecke dient, der Vertheidigung und Verherrlichung der römisch-katholischen Kirche. Es ist ein System absoluter Centralisation und unbedingter Subordination. Alles andere, das Heiligste wie das Unheiligste, ist schlechthin Mittel zum Zweck, Waffe zum Kampf. Denn nicht eine friedliche Gesellschaft zur Pflege des inneren Lebens will der Orden sein, sondern eine Miliz Jesu, wie er sich selbst so gerne nennt. „Die Gesellschaft Jesu ist zum Kriege gestiftet, Krieg ist ihre Losung, Frieden ihr Tod!" Zu diesem Kampfe tüchtige und wohlgeübte, vor allem aber wohldisciplinirte Streiter sich heranzubilden, die theils als Glieder der Gesellschaft, theils außerhalb derselben in den verschiedensten Lebensstellungen den Ordenszweck zu fördern bereit wären, das ist auch das Ziel und darauf beruht das Wesen der jesuitischen Pädagogik. Nicht für die Schule allerdings wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht fürs Leben, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, sondern für das Reich des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die des Papstthums zu stellen weiß. Der Jesuitismus will weder die Religion noch die Wissenschaft noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, sondern einzig der Orden selbst und die Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge brauchen will. Das Subject mit allen seinen Anlagen, Bedürfnissen, Interessen ganz und gar in die Dienstbarkeit des Ordens zu ziehen und in dieser Umgrenzung festzuhalten: dies macht das Wesen und Streben des Jesuitismus aus, — das ist auch sein oberstes Erziehungsprincip.

II. Aeußere Geschichte des Ordens und seines Schulwesens. Von einer inneren geschichtlichen Entwicklung des jesuitischen Erziehungs- und Unterrichtswesens kann kaum die Rede sein. Aus dem Princip der Auctorität und Obedienz folgt von selbst das der absoluten Stabilität. Das jesuitische Schulwesen ist heute noch in allen wesentlichen Beziehungen völlig dasselbe, wie es schon im vierten Theile der

Constitutionen nach seinen Grundzügen angedeutet, und wie es dann unter dem fünften Ordensgeneral Claudius Aquaviva in der 1599 erstmals publicirten ratio et institutio studiorum (Plan und Einrichtung der Studien) weiter ausgeführt wurde. So zähe aber der Orden an seiner ursprünglichen Verfassung und Praxis festhält, so groß ist doch auch nach Umständen die Elasticität und Gewandtheit, womit er den Orts- und Zeitverhältnissen sich anzuschmiegen weiß.

Die Geschichte des jesuitischen Schul- und Erziehungswesens ist daher wesentlich eine bloß äußere, und diese ist wieder ganz dieselbe mit der äußeren Geschichte des Ordens. Sie zerfällt in drei Hauptperioden: 1) die Zeit seiner Erhebung und Ausbreitung im 16. und 17. Jahrhundert, 2) die Zeit seines Verfalls und seiner Aufhebung im 18. und 3) seine Wiederherstellung im 19. Jahrhundert und sein gegenwärtiger Bestand.

Auf romanischem Boden und aus dem Geist der romanischen Völker war der Orden erwachsen, innerhalb der romanischen Staaten fand er auch seine erste Aufnahme und Verbreitung, wie er ja von Anfang an nichts anderes ist als die Reaction des romanischen Auctoritätsprincips gegen das germanische Princip der sittlichen Persönlichkeit und sittlichen Gemeinschaft.

Italien, Spanien, Portugal waren die ersten Sitze der Gesellschaft: auch für ihre Lehrthätigkeit fand sie hier gleich ein weites Feld. Zunächst war es der katholische Religionsunterricht der Jugend, dem sich Ignatius und seine Freunde mit dem feurigsten Eifer widmeten. Wollte man aber besonders den vornehmeren Classen der Gesellschaft den Glauben an die Auctorität der Kirche wieder einimpfen: so durfte sich der Orden nicht auf den Religionsunterricht beschränken, sondern er mußte sich als förmlichen Lehrorden constituiren und darnach trachten, so viel möglich das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen der katholischen Völker in seine Hand zu bekommen. Papst Julius III. ertheilte der Gesellschaft 1552 die ausdrückliche Erlaubnis, überall Schulen oder Collegien anlegen zu dürfen, Pius IV. und V. bestätigten diese Erlaubnis, letzterer 1571 mit der Concession, daß die Lehrer der Gesellschaft auch an Universitäten öffentliche Vorlesungen sollen halten dürfen. Von nun an war die Gründung jesuitischer Lehranstalten der verschiedensten Art vorzugsweise in den Haupt- und Universitätsstädten das Hauptmittel der Verbreitung und Wirksamkeit des Ordens zunächst in den katholischen Ländern Europa's. — Rasch hatte sich der Orden über ganz Italien verbreitet, überall Schulen gegründet und besonders in Rom schon unter des Ignatius Generalat die Pflanzschule des ganzen Ordens, das Collegium Romanum 1550 und zum Behuf der Einwirkung auf Deutschland 1552 das Collegium Germanicum errichtet. — Fast noch größeren Fortgang als in Italien hatte die Gesellschaft auf der pyrenäischen Halbinsel. Am schnellsten fand sie Aufnahme in Portugal, wo sie den Hof für sich zu gewinnen wußte. In Spanien gelang es dem Orden erst nach manchen Anstrengungen und Kämpfen, das Mistrauen der Könige und die Opposition dominicanischer Theologen zu besiegen, besonders seit der vornehme Spanier Franz Borgia, der nachmalige dritte Ordensgeneral, für die Verbreitung desselben in seinem Vaterlande thätig war. — In Belgien hatten sie sich seit 1542 in Löwen niedergelassen. Und nicht nur wußten sie in dem bereits zur Hälfte protestantischen Belgien die ausschließliche Herrschaft des Katholicismus wiederherzustellen, sondern auch in den vereinigten Niederlanden suchten sie seit 1592 von Cöln und Löwen aus nicht ohne Erfolg vorzubringen. — In die katholische Schweiz eröffnete ihnen ein Oberst der Schweizergarde in Rom den Weg. 1574 gründeten sie ein Collegium zu Luzern. Bald folgte ein Colleg zu Freiburg 1584, von Canisius begründet. — In Frankreich hatten sie zwar 1550 die königliche Erlaubnis für ihre Aufnahme erhalten, aber das Parlament wie die Universität, zum Theil auch der französische Episkopat, war ihnen abgeneigt. Es erhub sich hier jener merkwürdige, fast hundertjährige Kampf des Jesuitenordens mit der Pariser Universität und dem Parlament, welcher in der Geschichte des französischen Unterrichtswesens eine so bedeutende Stelle einnimmt. Das Concil zu Poissy 1561 gestattete ihnen zwar endlich die Zulassung, aber nicht als einem neuen Orden, sondern nur als einer gelehrten Gesellschaft, und als sie 1564 unter dem Namen des Collegiums von Clermont ihre Unterrichtsanstalten in Paris eröffneten: so bestritt ihnen die Universität, deren Rechte von dem Kanzler Stephan

Pasquier vertreten wurden, den Genuß akademischer Privilegien. Günstigere Aufnahme als in der Hauptstadt hatte der Orden in der Provinz gefunden, besonders in Lyon. Von hier verbreiteten sie sich über ganz Frankreich. Neue Kämpfe von Seiten der Universität und des Parlaments folgten unter Heinrich IV.: Anton Arnauld verlangte mit feuriger Beredsamkeit ihre Ausrottung aus dem ganzen Reiche. Als Johann Châtel sein Attentat auf das Leben Heinrichs IV. machte, verbannte das Parlament 1595 die Priester und Schüler des collège de Clermont als Verführer der Jugend und Feinde des Staats. Aus Politik hob Heinrich IV. selbst, weil er die Jesuiten lieber zu Freunden als Feinden haben wollte, 1603 das Verbannungsdecret wieder auf und 1618 erhielten sie trotz der fortdauernden Reclamationen der Universität durch königlichen Befehl neue Concessionen, bis endlich die Gunst Ludwigs XIV. jede weitere Einrede verstummen machte und dem Orden zur Erreichung des längst angestrebten Ziels verhalf. Unter all diesen Anfechtungen hatte der Orden die Zahl seiner Anstalten in allen Theilen Frankreichs fortwährend vermehrt; durch die anziehende gefällige Weise ihres Unterrichts, durch ihre Accommodation an die Sitten und Gewohnheiten der Welt hatten sich die Jesuiten die Gunst aller Classen zu verschaffen gewußt und besonders widmeten sie sich in ihren Seminarien der Erziehung der Geistlichkeit.

Als eine ursprünglich bloß französische, später auch weiter sich ausbreitende Affiliation des Jesuitenordens ist zu betrachten die 1724 durch den Abbé de la Salle gestiftete Congregation der christlichen Schulbrüder (s. d. Art. Schulbrüder).

Aber nicht bloß in den von Anfang an überwiegend katholisch verbliebenen Völkerschaften suchten die Jesuiten ihre Herrschaft zu begründen. Fast größer noch und raffinirter waren ihre Anstrengungen, die Territorien, wo die Reformation ganz oder doch größtentheils durchgedrungen war, zur Unterwerfung unter die päpstliche Auctorität zurückzuführen.

Zuerst suchte man aus der Ferne auf diese Gebiete einzuwirken: das Hauptmittel dazu war die Errichtung von National-Collegien, Erziehungsanstalten, die sich zur Aufgabe machten, Jünglinge aus den betreffenden Nationen in jesuitischem Geist heranzubilden, und sie dann als Missionare in ihre Heimat zu senden. Die erste derartige Anstalt war das schon genannte Deutsche Collegium in Rom, ein klösterliches Erziehungsinstitut für junge Deutsche. (S. Mejer, die Propaganda, Th. I. S. 73 ff. und ders. in Herzogs Realenc. II. S. 780 ff.)

Bald aber begann der Orden seine Niederlassungen auf deutschem Boden selbst zu gründen: zuerst war es in Wien, wo König Ferdinand die Gründung eines Collegiums gestattete (1551); bald erlangten sie überwiegenden Einfluß auf die Universität und bekamen seit 1624 dieselbe völlig in ihre Hand. Staunenswerth war die Schnelligkeit, womit der Orden sich weiter in Deutschland verbreitete, d. h. zunächst in Süd- und Mitteldeutschland. Freilich waren es anfangs meist „welsche Väter", welche ihn auf deutschem Boden vertraten. Bald aber gewann er auch deutsche Kräfte, so besonders den für die Ausbildung der jesuitischen Pädagogik unermüdlich thätigen Peter Canisius (geb. 1524 zu Nimwegen, Verfasser des bekannten jesuitischen Katechismus, † 1597 in Freiburg). Rasch folgte die Gründung von Lehranstalten der Jesuiten in Cöln 1556, in Ingolstadt 1556, in Prag 1556, in München 1559, in Dillingen 1563. Weitere Collegien erhielten Insbruck, Olmütz, Brünn, Trier, Mainz, Speier, Aschaffenburg, Braunsberg, Heiligenstadt, Paderborn, Münster, Würzburg, Fulda u. s. w. Unermeßlich war die Reaction, welche der Orden gerade in Deutschland bewirkte, anfangs durch die friedlichen Mittel der Ueberredung, durch Predigt und Jugendunterricht, durch seine mit Wittenberg ꝛc. concurrirenden und polemisirenden Universitäten, wie durch seine den Gymnasien entsprechenden niederen Lehranstalten. Bald aber, nachdem die „welschen Väter" durch das allmählich, aber um so sicherer wirkende Mittel der Erziehung und des Unterrichts die katholisch-kirchliche Gesinnung wieder in die Herzen der Jugend und durch diese in den Schoß der Familien eingepflanzt hatten, ergab sich auch Zeit und Gelegenheit, zu den rascher wirkenden Maßregeln gewaltsamer Gegenreformation überzugehen. Das ganze Werk der Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert,

insbesondere aber der dreißigjährige Krieg ist wesentlich ein jesuitisches Erziehungsresultat.

Am wenigsten gelang es dem Orden und seinen Schulanstalten in England und den nordischen Reichen Eingang zu finden. Zwar blieb nichts unversucht, um besonders in England Boden zu gewinnen; aber die Strafgesetze der Königin Elisabeth verbannten alle Jesuiten und Jesuitenzöglinge aus England (1585). Auch die erneuten Versuche zur Festsetzung des Ordens in England unter den Stuarts führten nur zum Verderben der Herrscher, die den jesuitischen Verführungskünsten ihr Ohr geliehen. Ebenso hatten in Schweden die Versuche der Jesuiten, den König und das Volk durch Nationalmissionare, die in den Jesuitenschulen gebildet wurden, in ihre Netze zu ziehen, kein anderes Resultat, als die Verbannung aller Katholiken aus Schweden. In Polen dagegen gelang es dem Orden, besonders den jungen Adel für sich zu gewinnen und dessen Erziehung fast ganz in seine Hände zu bekommen (Ranke II. S. 392 ff.). Welcher Geist „katholischer Frömmigkeit“ von den „gottgeweihten“ Männern in ihren Anstalten gepflanzt wurde, davon geben Zeugnis jene oft wiederholten Gewaltthaten, welche von fanatisirten Jesuitenschülern gegen die polnischen Protestanten verübt wurden. Welche schwere Mitschuld aber an dem gesammten sittlich-geistigen und politischen Verfall des Polenvolkes der jesuitischen Pädagogik zur Last fällt, hat ein Pole selbst, Graf Krasinsky, nachgewiesen in seiner englisch geschriebenen Reformationsgeschichte seines Vaterlands (deutsch, Leipzig, 1841). Auch in Ungarn waren die Jesuiten Hauptanstifter des blutigen Fanatismus, womit die Protestanten daselbst seit den Tagen Kaiser Ferdinands II. verfolgt wurden. In Rußland endlich fand die Gesellschaft Jesu, nach manchen vergeblichen Versuchen, nicht bloß Aufnahme, sondern auch eine Zufluchtstätte in der Zeit ihrer Aufhebung und Vertreibung aus den römisch-katholischen Ländern.

Auf die Zeit der Erhebung und Ausbreitung, der Blüte und Herrschaft des Ordens und seiner Schulanstalten war, besonders seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, eine Zeit des Nachlassens und Sinkens, der Erschlaffung und Verweltlichung gefolgt, die sich insbesondere auch in seinen pädagogischen Leistungen offenbarte (s. Ranke Bd. III. S. 122 ff. und bes. 129 ff.). Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts bestand zwar noch, aber man nahm Geschenke und suchte reiche Schüler. Die Disciplin verfiel; die wissenschaftlichen Leistungen blieben hinter den Anforderungen der Zeit zurück; der ganze Orden sank in der öffentlichen Achtung. In dem Jansenismus zuerst auf kirchlichem, zum Theil auch auf pädagogischem Gebiet, dann aber besonders in den Ideen des achtzehnten Jahrhunderts, in dem Geiste der Aufklärung und Auflehnung, den der Jesuitismus theils nicht mehr zu dämpfen vermochte, theils selbst mit großgezogen hatte, erstund seiner Herrschaft ein immer gefährlicherer Gegner. Es dienten besonders die Enthüllungen, welche Paskal in seinen Provincialbriefen über die moralischen Grundsätze der Gesellschaft machte, dazu, die Jesuiten mehr und mehr auch in den katholischen Ländern zu einem Gegenstand der allgemeinen Entrüstung und Verachtung zu machen. Und als endlich, nachdem der Orden selbst sich für unverbesserlich erklärt hatte (sint ut sunt, aut non sint), Papst Clemens XIV. den 21. Juli 1773 das Aufhebungsbreve Dominus ac Redemtor noster erließ, so wurde diese Maßregel fast in ganz Europa mit ungetheiltem Jubel aufgenommen. Nur vereinzelte Stimmen prophezeiten den Verfall des katholischen Schulwesens; Friedrich II. aber war sogar bemüht, die Ordensglieder nach Schlesien zu ziehen, weil er durch sie einen wohlfeilen katholischen Schulunterricht zu erhalten hoffte. Auch sonst übrigens, namentlich in Oesterreich, wurden die Exjesuiten vielfach als Lehrer an den Staatsanstalten verwendet, auch die eingegangenen Jesuitengüter wenigstens theilweise für Schulzwecke bestimmt.

Die auf die französische Revolution und die Befreiungskriege gefolgten Jahre der Reaction und Restauration brachten dem Orden seine Wiederherstellung. Aufgehört hatte er und sein Einfluß auf das Erziehungswesen eigentlich nie. Denn auch in der Zwischenzeit hatte er in der Verborgenheit und unter verschiedenen Namen, namentlich unter dem des Ordens der Redemtoristen oder Liguorianer, als „Gesellschaft vom heil. Herzen Jesu“ ꝛc. fortgelebt und fortgelehrt. Kaum war Papst Pius VII. nach Rom zurückgekehrt, als er den 7. Aug. 1814 durch die Bulle Sollicitudo omnium

den Orden in seiner alten Verfassung mit all seinen Privilegien restituirte. Ausdrücklich erhielt er auch wieder die Erlaubnis, sich der Erziehung der katholischen Jugend zu widmen. Papst Leo XII. gab ihm 1824 das Römische Collegium zurück und legte damit die Erziehung eines streng katholischen Klerus wieder in seine Hand. Gregor XVI. übergab dem Orden die ausschließliche Leitung des Collegiums der Propaganda in Rom (1836). Ganz besonders aber war es der General Roothaan (1829—53), der die jesuitischen Erziehungsgrundsätze durch die 1829—32 veranstaltete Revision der ratio studiorum zu erneuter Herrschaft brachte. Die Gesellschaft selbst und ihre Freunde wurden seit der Zeit ihrer Wiederherstellung nicht müde, immer wieder die Trefflichkeit des jesuitischen Unterrichts, besonders die politische Brauchbarkeit ihrer Erziehungsweise anzupreisen. Die Sympathieen solcher, welche unter den Stürmen der letzten Vergangenheit nichts gelernt und vieles vergessen hatten, und besonders die Verblendung kurzsichtiger Staatsmänner, welche in jesuitischen Erziehungsgrundsätzen das sicherste Mittel sahen zur Aufrechthaltung des Bestehenden, kamen der Rehabilitation des Ordens in der ersten wie in der zweiten Reactionsperiode unseres Jahrhunderts trefflich zu Statten.

Doch war auch diese Periode nicht ohne schwere Kämpfe und wiederholte schmähliche Niederlagen.

Zuerst faßte der wiederhergestellte Orden in Italien Fuß: nach wenigen Monaten besaß er 9 Collegien im Kirchenstaat, bald kamen weitere in andern Ländern hinzu. Aus Rußland wurden die Jesuiten den 25. März 1825 um ihrer propagandistischen und politischen Intriguen willen durch kaiserlichen Ukas auf ewige Zeiten verbannt. Auf der pyrenäischen Halbinsel wechselte ihr Einfluß rasch mit den politischen Parteien und Wirren. In Oesterreich herrschte gegen die Jesuiten an entscheidender Stelle lange Zeit hindurch eine Antipathie: Kaiser Franz I. wollte nichts von ihnen wissen, Metternich war ihnen abgeneigt. Nur unter dem Namen der Liguorianer fanden sie anfangs (seit 1816) Eingang und keine pädagogische Wirksamkeit; erst seit 1838 erhielten sie besonders durch den Einfluß des weiblichen Theils der Kaiserfamilie wieder Aufnahme und immer unbeschränktere Zulassung auf dem Gebiete des Unterrichts. Die Trefflichkeit der jesuitischen Lehr- und Erziehungsmethode wurde in marktschreierischer Weise angepriesen. Auf das übrige Deutschland wie auch Großbritannien suchten sie theils wieder von den Nationalcollegien in Rom, theils von näher gelegenen Missionsstationen aus einzuwirken. In England besaßen sie schon 1841—44 eine Reihe von Collegien und Häusern. In Preußen sah sich König Friedrich Wilhelm III. veranlaßt, durch Cabinetsordre vom 13. Juli 1827 den Besuch auswärtiger Jesuitenanstalten allen seinen Unterthanen zu verbieten.

In Frankreich wußten sich die Jesuiten in den Tagen der Restauration, von Ludwig XVIII. und mehr noch von Carl X. zwar nicht gesetzlich restituirt, aber indirect zugelassen und vielfach begünstigt, allmählich und in der Stille einzuschleichen und der Leitung des Jugendunterrichts, besonders der Heranbildung des Klerus in den sog. kleinen bischöflichen Seminarien in immer weiterem Umfang zu bemächtigen. Mit den Bourbonen wurden 1830 auch die Jesuiten aus Frankreich vertrieben. — Aber zur Vorderthüre hinausgeworfen, wußten sie auch diesmal wieder durch die Hinterthüre zurückzukehren: die Juliusdynastie fand es gerathen, doch auch dem katholischen Episkopat sich günstig zu erweisen. Besonders seit 1842 begann die bekannte Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit, wobei die Bischöfe nur die Vorkämpfer der Jesuiten waren. Endlich führten die durch Thiers Interpellation veranlaßten Beschlüsse der Deputirtenkammer, und die infolge davon eingeleiteten Verhandlungen der französischen Staatsregierung mit der römischen Curie zur Abberufung des Ordens aus Frankreich und zur Auflösung seiner Collegien. Allein auch diesmal blieb der Rückschlag nicht aus: die Reaction des Napoleonismus hat aus politischen Gründen den Jesuiten die Thore Frankreichs aufs neue weit geöffnet und durch das Gesetz vom 15. März 1850 den religiösen Genossenschaften, d. h. insbesondere den Jesuiten, die ausgedehnteste Freiheit zu Errichtung und Leitung ihrer Schulanstalten zugestanden. Zu besonderer Blüte gelangte das Unterrichtswesen des Ordens seit 1830 in Belgien. Die dort verfassungsmäßig garantirte Cultus- und Unterrichtsfreiheit zu ausgedehntester Machtentfaltung benützend, errichtete er fast in allen großen Städten seine kleinen

Seminare, Collegien und Pensionate, die, frei von der bischöflichen wie von der staatlichen Aufsicht, den Staatslehranstalten sowohl als den von andern Orden geleiteten Schulen siegreiche Concurrenz machten. In ähnlicher Weise, aber zuletzt mit minder günstigem Erfolg wußten die Jesuiten in der Schweiz bald die politische und religiöse Freiheit, bald die Interessen des Conservatismus und der Reaction für ihre Zwecke auszubeuten. Namentlich fand der Orden 1818 Aufnahme in Freiburg, wo ihm die Lehranstalten des Cantons übergeben und ihm ein Collegium und Pensionat mit verschwenderischer Pracht erbaut wurde, das bald eine große Schülerzahl aus dem In- und Auslande herbeizog. Als aber 1844 auch in Luzern die reactionäre und ultramontane Partei die Berufung der Jesuiten und die Uebergabe des dortigen Lyceums und Priesterseminars an dieselben durchsetzte: so veranlaßte diese Maßregel eine solche Aufregung in der ganzen Schweiz, daß es in den Jahren 1845—47 zu dem Sonderbundskrieg und schließlich zur Vertreibung der Jesuiten aus der ganzen Schweiz kam.

Doch diese Ereignisse waren nur das Vorspiel zu der allgemeinen Jesuitenhetze, welche sich 1848—49 im Zusammenhang mit den politischen Stürmen fast in ganz Europa, besonders aber in den alten Stammländern des Ordens, erhob. Katholische Fürsten, Parlamente und der Papst selbst wetteiferten in Vertreibung der Gesellschaft. Allein wie so oft schon in der früheren Geschichte des Ordens, so folgt auch jetzt wieder der leidenschaftlichen Austreibung eine nur um so schnellere Rückkehr: in dem Jahrzehnt der Reaction 1850—60 folgten wieder goldene Zeiten für die Jesuitenschulen und -Missionen, denen Hohe und Niedere, Protestanten und Katholiken aus Neugierde oder Aberglauben zuliefen.

Auch in paritätischen Ländern Deutschlands war es dem Orden gelungen, neuerdings Niederlassungen zu gründen. In Preußen war zwar durch Erlaß des Ministeriums Raumer-Westphalen noch u. d. 16. Juli 1852 das von Friedrich Wilhelm III. erlassene Verbot des Besuchs auswärtiger, von Jesuiten geleiteter Lehranstalten erneuert, aber auf Beschwerde der katholischen Kammermitglieder dieser Erlaß zurückgenommen worden, und der Orden hatte unter dem Schutz der verfassungsmäßigen Religionsfreiheit ein Seminar zu Paderborn und Noviziate in Münster, Bonn und Gorheim (in Sigmaringen) begründet, und übte hier „in Ertheilung eines dem Gymnasialunterricht parallel laufenden Unterrichts, in der Leitung der sog. Marianischen Sodalitäten, in der Abhaltung von Volksmissionen, Exercitien, Conferenzen, im Beichtstuhl u. s. w. eine tiefgreifende Thätigkeit." (Vgl. Richter in Dove's Zeitschrift f. K. Recht I. 1.) Der Rückschlag wurde veranlaßt durch die Bildung der Centrumspartei 1871 und geschah durch das Gesetz vom 4. Juli 1872, betr. den Orden der Gesellschaft Jesu, welches letztere freilich nicht bloß preußisches, sondern Reichsgesetz war.

III. Das jesuitische Unterrichts- und Erziehungswesen im einzelnen.

So vielgestaltig und wechselvoll die äußere Geschichte des Ordens und seiner Schulanstalten, so mager ist die innere Entwicklungsgeschichte ihres Unterrichts- und Erziehungswesens: die neueste Studienordnung des Generals Roothaan vom J. 1832 stimmt mit wenigen Modificationen genau zusammen mit dem 1588—99 entworfenen ältesten Lehrplan, der ratio et institutio studiorum societatis Jesu. Diese ist daher auch neben demjenigen, was die allgemeinen Constitutionen der Gesellschaft hieher gehöriges enthalten, die Hauptquelle für die folgende Darstellung.

Claudius Aquaviva, der fünfte Ordensgeneral, eines der größten Herrschertalente, das die Gesellschaft besessen (1581—1615), hatte von der Generalcongregation, die ihn erwählte, den Auftrag übernommen, auf Grundlage der in den Constitutionen enthaltenen Bestimmungen und der in den bisherigen Collegien gesammelten Erfahrungen, durch eine Commission von 6 Vätern einen ausführlichen Studienplan ausarbeiten zu lassen. Den 5. Dec. 1584 stellte er dem Papst die zu diesem Zweck gewählte Commission vor: sie war aus allen katholischen Reichen gewählt, um die Bedürfnisse aller zu vertreten. Ihre Arbeit wurde dem Papst zur Revision und Genehmigung vorgelegt und endlich 1599 in der Druckerei des Römischen Collegiums gedruckt; eine neue Auflage mit einigen von der 7. Generalcongregation genehmigten Zusätzen erschien 1616 in Rom.

Nach der Wiederherstellung des Ordens erklärte gleich die erste 1820 gehaltene Generalcongregation (die XX. im ganzen) durch ihr X. Decret, man solle zwar an der alten ratio studiorum nichts wesentliches ändern, wohl aber die durch die Zeitumstände nothwendig gewordenen Modificationen daran vornehmen. Die Revision blieb liegen bis zur XXI. Generalcongregation im J. 1829: diese wiederholte auf das Begehren fast aller Provinzen den Revisionsbeschluß und der neugewählte General Roothaan ernannte sofort eine Commission von 5 Vätern, je einen für die 5 Provinzen Italien, Sicilien, Frankreich, Deutschland, Spanien, die sich Ende 1830 ans Werk machten, worauf die Arbeit vom General geprüft und den 25. Juli 1832 an alle Mitglieder des Ordens mit einem besonderen Begleitschreiben ausgesandt wurde. Die Aenderungen betreffen vorzugsweise den Unterricht in den höheren Facultätswissenschaften. Für die Gymnasial-Classen wird alles beim alten gelassen; nur in Bezug auf den Unterricht in neueren Sprachen und Geschichte werden dem Zeitgeist einige Concessionen gemacht.

Eine deutsche Bearbeitung der ratio studiorum, mit verschiedenen weiteren Zusätzen ausgestattet, ist das 1833—1836 zu Landshut erschienene Werk: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Bemerkungen begleitet 2c. 1. Th. die Gymnasialschulen; 2. Th. die Lycealschulen; 3. Th. die Klerikal- und Priesterseminarien."

Eine Darstellung und Kritik der jesuit. Pädagogik vom Standpunct der evang. Kirche aus s. in Harleß, Zeitschr. f. Protest. und Kirche Jahrg. 1838. Nr. 7. 9—12. und ebend. Neue Folge, Bd. I. S. 16, und Raumer, Gesch. der Päd. I. 289, vgl. auch Palmer, Pädagogik Bd. I. S. 137 ff.

A) Die Organisation der jesuitischen Unterrichtsanstalten ist dem hierarchischen Organismus des Ordens streng eingegliedert. Das gesammte Lehr- und Aufsichtspersonal gehört ausschließlich dem Orden an. Nur z. B. zum elementarsten Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen war es gestattet, andere Lehrer anzunehmen. Außerdem aber ist es die Gesellschaft allein, die ihre Lehrer ausbildet, prüft, anstellt und beaufsichtigt. Die Gesellschaft ist hinsichtlich ihres Unterrichts- und Erziehungswesens völlig autonom, nur dem Papst zu Gehorsam und Rechenschaft verpflichtet, sonst von jeder kirchlichen und weltlichen Aufsicht eximirt. Die höchste Gewalt ruht in dem General, dem von der Generalcongregation für Lebenszeit erwählten Leiter der Gesellschaft, dem alle Glieder zum unbedingtesten Gehorsam verpflichtet sind, der in den Orden aufnimmt und daraus entläßt, der die Beamten ernennt und durch ihre regelmäßig zu erstattenden Berichte, wie durch die Visitatoren, die er aussendet, fortwährend Kenntnis von allem erhält, was in dem Orden vorgeht. Die gesetzgebende Gewalt theilt der General mit der Generalcongregation, an deren Berathung er aber nur bei Veränderung der Constitution und bei Auflösung einmal eingerichteter Häuser und Collegien gebunden ist. Sonst ist seine Macht unbeschränkt, nur stehen ihm, um ihn selbst vor Abweichungen von den Principien der Gesellschaft zu bewahren, ein Admonitor und 4 Assistenten zur Seite. Der Ordensgeneral in Rom, und er allein, ist daher auch der oberste Leiter der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Gesellschaft: ihm steht die Errichtung neuer Collegien, die Oberaufsicht über die bestehenden zu. Jede Staatsaufsicht, jede Unterwerfung unter eine Staatsgesetzgebung in Unterrichtssachen, jede Lehrfähigkeitsprüfung der anzustellenden Lehrer ist durch die souveräne Stellung des Generals ausgeschlossen. An der Spitze jeder Provinz des Ordens steht der Provincial, dem wieder die Vorsteher der einzelnen Häuser — der des Profeßhauses, der des Probations- oder Novizenhauses, die Rectoren der Collegien, alle zusammen Superioren genannt, untergeordnet sind. — Die Aufsicht über das einzelne Haus oder Collegium führt ein Rector, der nicht selbst am Unterricht theilnimmt, aber in der Regel aus der Zahl der älteren Lehrer genommen wird. Er wird je auf 3 Jahre durch den General oder dessen Bevollmächtigten gewählt, nach Ablauf dieser Zeit häufig an ein anderes Collegium versetzt, hat dem Provincial oder einem Bevollmächtigten des Generals Rechenschaft abzulegen und kann von letzterem abgesetzt werden. Zur Leitung der Studien ernennt er einen Studienpräfecten, in größeren Anstalten zwei, nach Umständen auch noch andere Beamte. Diese alle wer-

den in der Regel der 2. Classe des Ordens, den sog. geistlichen Coadjutoren entnommen.

Die Ordensgesellschaft besteht nämlich aus 4 Classen, — Professen, Coadjutoren, Scholastiker, Novizen, — von denen für das Schulwesen besonders die beiden mittleren in Betracht kommen. Sie bilden den eigentlich arbeitenden Theil der Gesellschaft, während in der ersten, der Zahl nach kleinsten Classe, den sog. Professen der 4 Gelübde, die regierende und gesetzgeberische Gewalt sich concentrirt. Sie wohnen, soweit sie nicht in Geschäften reisen, in den Profeßhäusern, welche keine Lehranstalt enthalten, aber auch kein Vermögen besitzen dürfen. Collegien dagegen heißen diejenigen Institute, in welchen eine kleinere oder größere Anzahl, gewöhnlich 20—100, von Coadjutoren und Scholastikern zusammenwohnen und mit welchen eine Lehranstalt verbunden ist. Als Studienanstalten dürfen die Collegien Vermögen besitzen; ja es soll kein Collegium von dem Orden übernommen werden, das nicht ein Haus, ein Schulgebäude, eine Kirche und eine zum Unterhalt des nöthigen Personals und zu den übrigen Bedürfnissen hinreichende Dotation besitzt. Dagegen soll der Unterricht in sämmtlichen Schulen der Gesellschaft für alle Schüler unentgeltlich sein: — eine Anordnung, welche mehr als alles andere zur Empfehlung der Jesuitenschulen beitrug, dieselben aber oft auch mit concurrirenden Staatsanstalten in Conflicte gebracht hat. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts schließt jedoch die Annahme von Geschenken nicht aus; ja wenn man die Summen liest, welche durch Schenkungen oder Vermächtnisse den Collegien vielfach zugewendet wurden, so begreift sich, wie leicht es den Vätern wurde, ihren Unterricht „unentgeltlich" zu ertheilen. In der Regel soll ein Collegium I. Classe 20, II. Classe 30, ein Collegium III. Classe oder eine Universität mindestens 70 Lehrer oder „Regenten" besitzen. Anstalten, die nicht Lehrkräfte genug besitzen, sollen aufgelöst werden. Zur Vermögensverwaltung und zur Besorgung anderer weltlicher Geschäfte dienen Procuratoren, weltliche Coadjutoren u. a. Beamte und Diener; denn die Studien und geistlichen Beschäftigungen der geistlichen Coadjutoren und Scholastiker würde es stören, wenn sie zugleich die Sorge für die äußere Existenz übernehmen müßten.

Mit den Collegien sind in der Regel Pensionate oder sog. Internate, Alumnate, Convicte verbunden, — oder Seminare (theils höhere oder eigentliche Priesterseminare, theils kleine oder Knabenseminare), oder endlich Ritterakademien oder Adelspensionate.

Aber auch Externe, d. h. solche Schüler, die nicht in der Anstalt wohnen, werden zum Unterricht zugelassen: „sie sollen ihre Namen einschreiben lassen und dem Rector und den Satzungen Gehorsam versprechen." Ja es wird sogar zu Gunsten derer, welche im Schoß der Irrlehre geboren sind, eine Clausel beigefügt: wenn einige nicht versprechen wollen, die Regeln zu beobachten, so soll man ihnen doch den Eintritt nicht verbieten, wenn sie sich verständig benehmen und keine Störung oder Aergernis verursachen. — Zur Ueberwachung der Externen nimmt der Studienpräfect ein Verzeichnis ihrer Wohnungen auf, um von Zeit zu Zeit bei ihnen Visitation zu halten.

In Bezug auf das Lehrerpersonal der jesuitischen Schulanstalten besteht das Eigenthümliche darin, daß nicht bloß sämmtliche Lehrer Jesuiten, sondern auch sämmtliche Ordensglieder eine Zeitlang Lehrer sind. Nach einem zweijährigen Noviziat tritt nämlich das angehende Ordensglied (in der Regel in einem Alter von 15—17 Jahren) in ein Collegium und wird Scholastiker. Als solcher hat er 2 Jahre dem Studium der Rhetorik und Literatur, dann 3 Jahre dem der Philosophie (nebst Mathematik und Physik) zu widmen. Dann macht er seine sog. Regenz, d. h. er hat 4—6 Jahre lang als sog. Magister oder Professor durch alle Classen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu geben. Jetzt folgt das 4—6 Jahre dauernde Studium der Theologie; dann nach einem nochmaligen Probationsjahr, dem sog. Tertiorat, empfängt der bisherige Scholasticus, nunmehr in einem Alter von mindestens 31 Jahren stehend, die Priesterweihe und legt seine Gelübde ab, je nach der Bestimmung der Oberen, entweder als Coadjutor oder als Professe der 4 Gelübde, wobei der geistliche Coadjutor speciell auch eifrige Hingabe an den Jugendunterricht gelobt. Von dem Willen der Obern hängt es nun ab, ob der Priester wieder zum Lehramt zurückkehrt, oder wofür sonst

er bestimmt wird. Diejenigen, welche so als Priester zum Lehramt zurückkehren, übernehmen vorzugsweise nur die höheren Classen.

Diese Art der Lehrerbildung hat ihre großen Vortheile, aber auch ihre großen Nachtheile und Mängel. Es kann sich dabei eine Hingabe aller an den Lehrberuf, eine Sicherheit in der Methode, eine Festigkeit und Stetigkeit in der pädagogischen Tradition, ein harmonisches Zusammenwirken nicht bloß innerhalb des einzelnen Lehrercollegiums, sondern zwischen allen Lehrern aller Ordensschulen ausbilden, wie es nirgends sonst möglich ist. Bei der genauen Personalkenntnis, die sich die Oberen von ihren Gliedern und Schülern zu verschaffen wissen, ist es leicht, die tauglichsten Individualitäten für den Lehrerberuf auszuwählen, während minder taugliche entweder abgewiesen oder auf irgend einem andern Posten verwendet werden können. Die durchschnittlich 17 Vorbereitungsjahre für das angehende Ordensglied sind eine hinlänglich lange Zeit, um den Oberen die vollkommenste Kenntnis seiner Person und Lehrtüchtigkeit, ihm selbst alle für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Dazu kommt noch, daß bei der für alle Anstalten aller Länder gleichen Lehrmethode und Unterrichtssprache die Auswahl der Lehrkräfte auch in dieser Beziehung eine unbeschränkte ist, so daß Lehrer der verschiedensten Nationalitäten an jedem Collegium der ganzen Welt verwendet und vermöge des Gelübdes der unbedingten Obedienz jeder in jedem Augenblick auf jeden Lehrposten gestellt werden kann. Dennoch war — wie Mitglieder des Ordens selbst bekennen — die Auswahl der Lehrer nicht immer die glücklichste, die Vorbildung zum Lehramt theilweise eine sehr ungenügende. Eben weil alle Jesuiten vor dem eigentlichen theologischen Studium für einige Jahre ihre sog. Regenz machen mußten, so befanden sich nicht selten gerade die unteren Classen in der Hand schlechter, unwissender und ungeübter Lehrer, was um so schlimmer war, da derselbe Lehrer dieselben Schüler während eines ganzen Curses durch mehrere auf einander folgende Classen hindurch beibehielt. Es besteht nämlich in den Jesuitenschulen keineswegs das Fachlehrersystem, vielmehr meist ein bis zum Extrem durchgeführtes Classenlehrersystem. Da die Vorbereitungszeit für das Lehramt durch das zweijährige Noviziat und das einjährige Tertiorat unterbrochen war, während dessen alle wissenschaftlichen Studien ruhten, — da auch die übrige Studienzeit durch allerlei ascetische Uebungen, kirchliche Leistungen, Erholung rc. zersplittert ist, so bleibt von jener langen Zeit der Vorbildung doch für die Wissenschaft verhältnismäßig wenig übrig. Dazu kommt, daß auch die Controle, welche der Studienpräfect über die wissenschaftliche Fortbildung auszuüben hatte, häufig eine erbärmliche war, daß bei der Vertheilung der Lehrämter nicht selten Zufall und Parteilichkeit eine große Rolle spielten, daß infolge der sog. Obedienz bisweilen ein höchst störender Lehrerwechsel stattfand und häufig ein Lehrer an eine andere Anstalt versetzt wurde, um dort ganz andere Fächer zu übernehmen u. s. w. Da überhaupt kein Ordensglied während der Zeit seiner Vorbereitung wußte, welcher Beruf ihm dereinst würde angewiesen werden, so war eine directe und concentrirte Vorbildung auf das Lehramt im Grunde nicht möglich.

Der Orden fühlte das Ungenügende der Vorbildung für das Lehramt theilweise selbst; daher empfiehlt schon die 8. Generalcongregation ein gründlicheres Studium und die Errichtung sog. Juvenate oder Normalschulen für die Lehrerbildung; und besonders in unserem Jahrhundert wurde von mehreren Seiten darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, ehe man neue Anstalten errichte, zuvor auf Heranbildung eines tüchtigen Lehrerpersonals Bedacht zu nehmen und eigene Studienhäuser zu diesem Zweck zu errichten.

Weitaus den größten Raum nimmt in der ratio studiorum und ihren weiteren Ausführungen dasjenige ein, was sich auf den äußeren Organismus der jesuitischen Schulanstalten bezieht, während der eigentliche Lehrplan und die pädagogischen Grundsätze mehr nur nebenher in gelegenheitlichen Andeutungen zum Vorschein kommen. Man erwartet nach dem Titel einen Studienplan, findet aber nur eine Reihe von Statuten für einzelne Personen, aus denen sich nur schwer ein anschauliches Bild des Ganzen gewinnen läßt. Nach allgemeinen Principien, nach leitenden Gedanken sucht man vergebens.

Charakteristisch ist vor allem die einheitliche, für alle Jesuitenanstalten aller Länder und Zeiten wesentlich gleiche und doch innerhalb des Normalplans wieder mancherlei

Modificationen zulassende Eintheilung, Abstufung und Benennung der Classen und Curse.

Die Lehranstalten zerfallen in einen höheren und einen niederen Curs. Jener wird von dem Präfecten der höheren, letzterer von dem Präfecten der niederen Studien geleitet. Kleinere Collegien beschränken sich auf die letzteren, haben daher auch nur einen Studienpräfecten, der das allgemeine Werkzeug für die richtige Ordnung der Studien und die gehörige Leitung der Schulen ist.

Die niederen Studien, einem Gymnasium entsprechend, umfassen fünf Classen:

1) Die erste oder unterste, in dem jesuit. Schullatein „das Rudiment" genannt,
2) die zweite oder mittlere Grammaticalclasse, auch die „Grammatik" schlechtweg genannt,
3) die dritte oder oberste Grammaticalclasse, oder „die Syntax"; diese drei ersten zusammen heißen die 3 Grammaticalclassen.
4) Die vierte poetische Classe oder Humanität, und
5) die fünfte rhetorische; beide letztere zusammen heißen auch die 2 Humanitätsclassen.

Diese fünf Stufen oder Classen dürfen durchaus nicht vermischt oder vermehrt werden, theils um nicht eine zu große Anzahl von Lehrern nöthig zu machen, theils um nicht die auf die niederen Studien zu verwendende Zeit zu verlängern. In kleineren Anstalten kann jedoch eine Classe zwei jener fünf Stufen in sich vereinigen; bei größerer Schülerzahl können mit Erlaubnis des Generals Parallelclassen errichtet werden.

Anfänger sollen in der Regel nicht aufgenommen werden. Doch giebt es Ausnahmen.

Der ganze Gymnasialcurs dauert in der Regel 6 Jahre, wovon auf jede der vier untersten Classen 1 Jahr, auf die oberste Classe 2 Jahre kommen.

Lehrgegenstände, Lehrbücher, Stundenplan und Lehrmethode sind in der ratio stud. und dann in den besonderen Vorschriften genau vorgeschrieben.

Der Hauptlehrgegenstand, auf welchen fast alle Zeit und Kraft verwendet wird, ist die lateinische Sprache. Hiernach bestimmt sich das Lehr- und Lernziel sämmtlicher Classen; sie ist in den höheren Classen auch Unterrichtssprache. Das Latein ist die eigentliche Muttersprache des Jesuiten, die Hof-, Geschäfts-, Cultus- und Unterrichtssprache der römischen Universalmonarchie, und darum auch die Conversationssprache der stehenden Miliz des päpstlichen Stuhls, der Gesellschaft Jesu. Der Gebrauch derselben bietet ihr den doppelten Vortheil, dem Ungelehrten gegenüber eine Geheimsprache, für ihre Glieder aber eine Universalsprache zu besitzen, die es möglich macht, jedes Mitglied an jedem beliebigen Punct des Jesuitenreichs zu verwenden, und in Hinsicht auf Lehrbücher, Methode u. s. w. jene Stabilität und Uniformität des Unterrichtswesens durchzuführen, auf die der Orden so großes Gewicht legt.

Nicht formale Geistesbildung durch das Studium der alten Sprachen, nicht classische Bildung durch Versenkung in die Ideen und Anschauungen des antiken Lebens, sondern Aneignung der latein. Sprache wie einer lebenden zum Gebrauch in Rede und Schrift oder — um in der jesuit. Schulsprache zu reden — „Fertigkeit in Kunst und Stil" — ist das Ideal des jesuitischen Gymnasialunterrichts. Darauf ist auch der Lehrgang und die Unterrichtsmethode berechnet.

Erlernung der grammatischen Regeln aus einem möglichst compendiarischen Lehrbuch und Gewinnung eines Wörterschatzes durch Lectür- und Memorirübungen gehen auf allen Stufen des latein. Unterrichts in den Grammaticalclassen neben einander her. Der Unterricht wechselt nach einer bis ins einzelste — bis auf halbe und Viertelstunden hinaus — vorgeschriebenen Ordnung zwischen Prälection und Explication theils der Grammatik, theils der Autoren, Auswendiglernen und Hersagen des Auswendiggelernten, Repetition, Scription oder Composition, Correctur des Geschriebenen und der Concertation oder dem Wettstreit der Schüler unter einander. Auswendig gelernt und je in der ersten Morgen- und Nachmittagsstunde recitirt, d. h. während der Lehrer Correcturen besorgt, von den sog. Decurionen abgehört werden die Regeln der Grammatik nicht nur, sondern auch Abschnitte aus den Autoren, besonders aber, zur Gewinnung

eines Wörtervorraths, Vocabeln und Redensarten aus einer zu diesem Behuf verfaßten ausführlichen Sammlung, der sog. Amalthea des P. Franz Pomey, — einem höchst sonderbaren, aus den wunderlichsten Dingen in kunterbuntester Ordnung zusammengesetzten Buch.

Neben der lateinischen Sprache soll allerdings an sämmtlichen drei Grammaticalclassen auch die griechische getrieben werden. Die Behandlung des griech. Unterrichtes ist im wesentlichen dieselbe wie die des lateinischen, nur daß derselbe hinter dem letzteren stark in den Hintergrund tritt, wie schon daraus hervorgeht, daß den griech. Pensen bloß halbe oder Viertelstunden zugemessen sind.

Außer diesen beiden alten Sprachen wird als Unterrichtsgegenstand für die untersten Gymnasialclassen nichts mehr genannt als Religion, d. h. Memoriren und Erklärung des kleinen Katechismus von P. Peter Canisius und des lateinischen Evangeliums, und dann einiges aus der sog. Erudition (s. unten).

Von weiteren Lehrfächern, von Arithmetik, Geographie, Geschichte, dem Unterricht in der Muttersprache und dgl. ist in den älteren Lehrplanen keine Rede. Ueber den ganz fehlenden oder höchst mangelhaften Unterricht in der Muttersprache wurde schon in früheren Jahrhunderten öfters geklagt; der Orden entschloß sich auch, in diesem Stück Concessionen zu machen. 1703 wurde auf Beschluß der 14. General-Congregation die Muttersprache unter die Lehrgegenstände aufgenommen; eine Verfügung der Ordensobern vom J. 1756 schrieb vor, im römischen Reich auf die deutsche Sprache ebensoviel Sorgfalt zu wenden, wie auf die lateinische und griechische. Doch blieb dieser Unterricht fortwährend höchst mangelhaft, und scheint es auch in neuester Zeit geblieben zu sein, wenn gleich die revidirte Studienordnung vom J. 1832 in diesem Punct Abänderungen gebracht und neuere Schulpläne, wie der des Collegiums zu Freiburg, den Unterricht in den modernen Sprachen und Literaturen, den Anforderungen der Neuzeit nachgebend, in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen haben (s. das Freiburger Memoire S. 6 ff.; ebenso den Lehrplan des Gymnasiums in Feldkirch).

Die Darstellung des zweijährigen Humanitätscursus, wie noch mehr die der sog. „höheren Studien" liegt außerhalb der Gränzen unseres Auszugs. Einige kurze Bemerkungen über die Humanitätsclassen können jedoch nicht unterdrückt werden.

Das Ziel der beiden Humanitätsclassen ist Eloquenz; darunter ist aber nichts anderes zu verstehen als lateinische Stilbildung. Die Methode ist im wesentlichen dieselbe wie auf den untern Stufen.

Auf die gedächtnismäßige Einprägung der Prälectionen, d. h. sowohl der theoretischen Regeln als der behandelten Schriftsteller wird auch hier ein Hauptgewicht gelegt, weil ja dem Rhetor eine tägliche Uebung des Gedächtnisses nothwendig sei.

Auch in den beiden Humanitätsclassen geht der Unterricht in der griechischen Sprache neben dem Latein her. So sehr übrigens von einzelnen Stimmen das griechische Studium empfohlen wird, so scheint in Wirklichkeit, wie schon die Regeln der Rat. st. erwarten lassen, hierin niemals viel geleistet worden zu sein.

Was konnte auch — abgesehen von der Dressur zum Lateinschreiben und -sprechen, worauf ja alles angelegt war — Gedeihliches erreicht werden im Studium der classischen Sprachen und Literaturen, da der Jesuitenschüler seinen ganzen philologischen Cursus in der Classe der Rhetorik, also in einem Alter von 15 bis 16 Jahren abschloß. Zu philologischen Studien war während des dreijährigen philosophischen und des vierjährigen theologischen Cursus keine Zeit mehr. Es wurde nicht einmal gern gesehen, wenn der angehende Scholastiker neben seinen philosophischen und besonders theologischen Studien philologische als Privatstudium trieb, das Lateinreden aber, wozu die Studirenden verpflichtet waren, und besonders das häufige und hitzige Disputiren in dieser Sprache mußte natürlich der Reinheit des latein. Stils eher schädlich als nützlich sein und jenes Jesuitenlatein erzeugen, wodurch sich viele Glieder der Societät berühmt gemacht haben.

Von sonstigen Unterrichtsgegenständen für die beiden Humanitätsclassen findet sich in den älteren Schulplanen lediglich nichts erwähnt als der Religionsunterricht und jenes vieldeutige und vielumfassende Fach der sog. Erudition.

Unter Erudition versteht die jesuit. Schulsprache — alles und einiges andere, den ganzen Inbegriff dessen, was außer Grammatik und Rhetorik von realem Wissens-

stoff nicht sowohl in bestimmten Lehrstunden, als vielmehr gelegentlich und nebenher gelehrt werden soll. Was alles hierher gehört, können wir nicht besser angeben, als mit jenen classischen Stellen der rat. stud. und des Landshuter Lehrplans, die auch von Raumer S. 306 und der Schrift über die österr. Gymnasien S. 51 angeführt werden: „Die Erudition — heißt es in den Regeln für die Rhetorik Abschn. 1 — muß aus der Historie und aus den Sitten der Völker, aus der Auctorität der Schriftsteller und aus jeglicher Doctrin, aber etwas sparsam nach der Fassungskraft der Schüler erholt werden.“ „Hieher gehören — sagt der Landsh. Lehrpl. S. 136 — die pythagoreischen Symbole, Apophthegmaten, Sprüchwörter und Gleichnisse u. s. f., ferner die Inschriften an den Schilden, Gräbern, Tempeln, Gärten, Statuen u. dgl., wie auch die Fabeln, römische Antiquitäten, merkwürdigere Geschichten, Orakel, militärische Kriegslist, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w.“ — In der Zwischenzeit zwischen dem jährlichen Examen und der Preiseveriheilung (s. Landsh. Lehrpl. S. 125 f.) sollen die Schüler mit einigen Uebungen beschäftigt werden, die den Fortgang in den Wissenschaften befördern und zugleich durch einige Varietät und Leichtigkeit den Schülern Vergnügen machen, dergleichen die sind, welche zur Polymathie oder Philologie, zur Arithmetik, zur Orthographie und zu jeder Gattung von Erudition gehören.

Dies ist auch der einzige Ort, wo der Arithmetik Erwähnung geschieht: es sollen in jenen Schlußwochen, „wo die Jünglinge schon der Ruhe entgegensehen“, einige leichtere Hauptstücke der Rechnungskunst, welche von den meisten gemeiniglich aus Gewohnheit gelernt zu werden pflegen, nach und nach gegeben werden: sie sollen zuerst wörtlich dictirt, dann erklärt und repetirt, endlich auf der Tafel mit Ansetzung der Zahlzeichen eingeübt werden. Was im ersten Jahr vorgekommen, wird im folgenden repetirt, bis nach Verlauf von 4—5 Jahren alles erschöpft und angeeignet ist.

Aus diesem Chaos der „Erudition“ oder „Polymathie“, wobei gewiß weniger eine „imposante Stoffanhäufung“ in den Köpfen der Schüler als das zu befürchten war, daß sie in allem etwas, im ganzen nichts lernten, haben sich erst in den neuesten jesuitischen Schulplanen, nachdem „der Drang der Zeiten zwang in einigen Stücken von dem Gebrauch der Väter abzuweichen“ (Roothaan 1832), — einige Realfächer herausgeschält, wie z. B. im Freiburger Schulplan Geschichte, Geographie, Mathematik (sowie ein Unterricht in der Muttersprache) sich findet.

Hinsichtlich der Lehrbücher bestimmen die Constitutionen 4, 14, es sollen nur solche gebraucht werden, welche die gediegenen und sicheren Lehren bieten; solche, deren Lehre oder Verfasser verdächtig sind, sollen nicht benützt, die verdächtigen Bücher sollen besonders benannt, bei der Einführung neuer mit größter Umsicht verfahren werden. Ob Bücher in der Gesellschaft gedruckt oder verkauft werden dürfen, hängt von dem Ermessen der Obern ab: solche Bücher erhalten dann ein eigenes Zeichen auf dem Titel.

Von Schulbüchern werden zwei Arten unterschieden: die einen enthalten Vorschriften — über Rede- und Dichtkunst, latein. und griech. Grammatik — andere bieten Beispiele — die Schriften der Autoren. Es sollten aber nur ältere Autoren und auf keine Weise neuere in den Vorlesungen explicirt werden — ein Grundsatz, der übrigens keineswegs durchaus festgehalten wird. Durchaus aber soll man sich gewißer Bücher von Poeten und von allen denjenigen enthalten, welche der Ehrbarkeit und den guten Sitten schaden könnten, es sei denn, daß sie zuvor von unehrbaren Sachen und Worten gereinigt worden sind. — Dies der Ursprung der berüchtigten jesuitischen Classikerausgaben: durch die Handhabung dieser Purificationsmethode war es möglich, Dichter wie Ovid mit Schulknaben zu tractiren.

Auch die Privatlectüre der Zöglinge ist aufs strengste beaufsichtigt: außer den vorgeschriebenen Büchern und denjenigen, die sie von ihren Moderatoren bekommen, sollen sie sichs durchaus nicht beikommen lassen, ein anderes Buch zu lesen oder bei sich zu haben. (Landsh. Schulpl. S. 278.)

Von geringerem Interesse sind für uns die Bestimmungen über Zeiteintheilung und Stundenplan, wie sie von der Ratio studiorum entwickelt werden.

Hören wir die Tagesordnung einer Jesuitenschule (meist nach dem Landshuter Lehrplan)! Morgens wird das erste Glockenzeichen um 6³/₄ gegeben, die Schüler sammeln sich allmählich, die Präfecten des Vorhofs sind gegenwärtig, um Ruhe und Disciplin zu erhalten, auch die Lehrer sollen jetzt gleich zugegen sein, um Entschuldigungen wegen Abwesenheit u. dgl. vorher abzumachen. Um 7 Uhr, beim zweiten Glockenzeichen, werden die Schüler zur Messe geführt, der auch die Lehrer immer beiwohnen. Um 7¹/₂ beginnt der Schulunterricht.

Vor Anfang der Schule spricht Einer ein kurzes Gebet, das Lehrer und Schüler mit entblößtem Haupt und gebogenen Knieen anhören; vor Beginn der Lection macht der Lehrer das Zeichen des Kreuzes; auch zum Schluß der Schule wird ein Gebet knieend gesprochen. Der Magister setzt sich alsobald auf seine Lehrkanzel, giebt den Schülern, die etwas vorzubringen haben, Gehör, nimmt die von den Decurionen eingesammelten Hefte und corrigirt einige, mustert auch andere Pensa, während die Schüler ihre memorirten Lectionen den Decurionen recitiren. Der Lehrer sieht hierauf die Noten der Decurionen durch, hört selbst einige Schüler ab, die laut recitiren u. dgl. Von 8—9 Uhr folgt dann zuerst die Repetition der Lection des vorhergehenden Tags, wobei entweder das Ganze von einem oder mehreren Schülern hergesagt, oder das Einzelne von dem Magister abgefragt wird; dann Prälection und Explication des neuen Abschnitts, zuerst aus den Vorschriften (dem Lehrbuch), dann aus den Autoren; zum Schluß, wenn es die Zeit erlaubt, öffentliche Correctur einiger Schriften. Um 9 Uhr wird der Stoff zu einer Scription dictirt, wobei das Argument so kurz sein soll, daß es in Zeit einer Stunde dictirt, corrigirt und abgeschrieben werden kann. Bevor die Schüler an die Ausarbeitung gehen, wird eine sehr kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. Während die Schüler mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, ruft der Magister hie und da einen oder den andern bes. von den schwächeren Schülern zu sich, um ihn privatim im Componiren zu instruiren oder eine von ihm gelieferte Arbeit mit ihm zu corrigiren. Nachmittags beginnt die Schule um 1¹/₂ Uhr ähnlich wie Vormittags mit Abhören der Schüler durch die Decurionen, Correcturen des Lehrers u. s. w. Dann wieder Repetition der griech. sowohl als der latein. Prälectionen, die früher vorgekommen sind; dann erklärt der Magister neue Lectionen und giebt sie auf; damit verbindet sich in den 3 unteren Classen eine Uebung, die zum Zweck hat, den Schülern einen Wörtervorrath zu verschaffen. Von 3 Uhr an wird die schriftliche Composition des Vormittags corrigirt und danach locirt, wobei bald allen Schülern ihre Plätze angewiesen werden, bald die Sieger und Besiegten ihre Plätze wechseln. Um 3¹/₂ muß das Thema der Hausaufgabe dictirt sein, worauf der letzte Theil der Stunde zum Wettkampf der Schüler unter einander oder zum Corrigiren der übrigen Schriften verwendet wird.

Gleich nach Beendigung der Schule werden die Hörsäle geschlossen und die Pforten des Gymnasiums verriegelt. Der Lehrer soll dann Gott durch Jesum Christum, den er im Bethause besucht, Dank sagen; hierauf sich die nöthigen Notizen über seine Schüler machen, die noch übrigen Scriptionen corrigiren und auf die Pensen des folgenden Tags sich vorbereiten.

Dies die gewöhnliche Tagesordnung einer Jesuitenschule zunächst am Montag und Mittwoch. Sie erleidet einige Abänderungen am Dienstag und Donnerstag, und an dem in jede Woche treffenden Vacanztag.

Am Freitag wird statt des Autors in allen Classen die Repetition und Erklärung des auswendig gelernten latein. Katechismus vorgenommen. Der Samstag ist vorzugsweise der Repetition des in der ganzen Woche Vorgekommenen gewidmet; in der letzten Viertel- und halben Stunde des Samstags wird eine Privatdeclamation als sogenannte außerordentliche Uebung vorgenommen. Am Samstag Nachmittag aber haben um 2¹/₂ Uhr sämmtliche Schüler die Explication des latein. oder griech. Evangeliums stehend und entblößten Hauptes anzuhören, womit eine halbstündige fromme Ermahnung zum täglichen Gebet, bes. des Rosenkranzes, zu abendlicher Gewissensprüfung, zu Beichte und Abendmahl, zur Ablegung von Fehlern und üblen Gewohnheiten u. dgl. zu verbinden ist.

Weitere Vorschriften betreffen dasjenige, was jeden Monat und jedes Jahr zu

beobachten ist: wir können dies alles hier nicht ausführen, sondern verweisen auf den Landshuter Lehrplan S. 89 ff. S. 132 ff.

B) Unterrichtsmethode. In dem Bisherigen ist das Wesentliche der jesuitischen Lehrmethode im Grunde bereits enthalten. — Vor allem soll so wenig als möglich der individuellen Freiheit überlassen bleiben. So weit es geschehen kann, sollen die Lehrer an die vorgeschriebene Unterrichtsmethode sich halten.

Das Charakteristische der jesuitischen Lehrmethode, ihre relativen Vorzüge, aber auch die damit nahe verwandten großen Fehler liegen bes. in drei Stücken — in der Beschränkung, der Uebung und der Weckung des Ehrgeizes.

Die in dem jesuitischen Lehren und Lernen stattfindende kluge Beschränkung, die freilich theilweise zur einseitigsten Beschränktheit und Dürftigkeit wird, hat sich uns zunächst darin gezeigt, daß es im Grunde nur ein einziger Lehrgegenstand ist, dem nahezu alle Zeit und Kraft gewidmet wird — die lateinische Sprache. Alles andere bleibt entweder ausgeschlossen, oder wird nur als völlige Nebensache zugelassen in der „Erudition", und auch diese dient vorzugsweise nur wieder dem Zweck der lateinischen Sprachkenntnis und Stilbildung. Aber auch sonst überall möglichste Beschränkung, überall die Warnung: nicht zu viel! Aufs entschiedenste erklärt sich General Beckx gegen die moderne Tendenz, den Kreis der Unterrichtsfächer zu erweitern. Lehrer und Schüler sollen nicht überfordert, keine oberflächliche Vielwisserei erzielt werden. In jedem Fach wo möglich ein und dasselbe Lehrbuch durch alle betr. Classen hindurch! Von lateinischen Schriftstellern, so viele derselben auch genannt werden, die in einer Jahresclasse neben einander gelesen werden können, ist es doch verhältnismäßig sehr wenig, was wirklich gelesen wird, Muster und Vorbild aber für die Stilbildung ist allein Cicero. Die dictirten Themata zur Composition, die Pensen zum Memoriren sollen möglichst kurz sein! lieber wird weniger aufgegeben, weniger gelesen und erklärt, als daß die festgesetzte Zeit überschritten würde; auch vor jedem Uebermaß im Studiren wird gewarnt; wie ja auch die Zahl der täglichen Lehrstunden — in der Regel 5 in den untersten Classen, 4 in der Rhetorik — eine sehr mäßige ist, ungerechnet die vielen Feier- und Festtage, die eine weitere Beschränkung der Schulzeit herbeiführen. Eine Haupttendenz der jes. Pädagogik liegt darin, eben durch solche Beschränkung der Anforderungen an die Schüler diesen den Unterricht angenehm, das Lernen bequem zu machen. Darum richteten sie ihre Bücher so ein, daß sie dem Geschmack und den Neigungen der Jugend nicht zuwider waren, brachten alle Zweige der Wissenschaften in möglichst kurze und übersichtliche Form, lehrten die Geschichte durch Vorzeigung von Medaillen, die Physik durch eine Menge der unterhaltendsten Experimente. Gewiß liegt in dieser Beschränkung des Unterrichts ein Hauptmittel, wodurch es den Jesuiten gelang, Schüler bes. auch aus vornehmen Familien zu gewinnen und bei ihnen auf die bequemste Weise die gewünschten Resultate zu erzielen.

Diesem Zweck kam trefflich zu statten jene Mechanisirung des Unterrichts, worauf sich die Jesuiten so trefflich verstunden, jenes Vorherrschen oder jene Alleinherrschaft der Uebung und Einübung, wobei nur die receptiven und reproductiven Seelenkräfte ausgebildet werden, die geistige Aneignung und Durchdringung, die Weckung und Stärkung des Urtheils und der Denkkraft dagegen absichtlich ferne gehalten wird. Soweit nun Lernen Ueben — und soferne Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweisheit der Jesuiten aufgeht, daß so die Uebung zur Dressur wird und statt zur Bereicherung und Kräftigung des Geistes zu führen, denselben zur Bornirtheit und Unselbständigkeit herabdrückt.

Großer Werth wird vor allem auf Uebung des Gedächtnisses gelegt (s. hierüber bes. Landsh. Lehrpl. S. 184 ff.) und wir stehen keinen Augenblick an, dies als einen Hauptvorzug der Jesuitenpädagogik anzuerkennen. Nur daß auch das, was Sache des Verstandes und der Urtheilskraft ist, zur Gedächtnissache gemacht wird, ist die große Einseitigkeit. Alles mögliche wird auswendig gelernt, aber nicht etwa solche Dinge, die einen bleibenden und gediegenen Schatz für Gemüth, Geist und Leben bilden, sondern vorzugsweise dasjenige, was zur äußerlichen Sprachfertigkeit dienen soll.

Ausführliche Regeln bestimmen ferner die Art und Weise der Prälection und Explication: der Lehrer ist es, der die Vorschriften des Lehrbuchs oder die Stelle des Autors vorliest, einfach interpretirt und durch weitere Bemerkungen, Beispiele u. dgl. verdeutlicht; die Selbstthätigkeit der Schüler wird dabei sehr wenig in Anspruch genommen, höchstens haben sie die vom Lehrer dictirten Anmerkungen zu schreiben, und das Vorgetragene theils sogleich theils am folgenden Tag ganz oder theilweise zu repetiren.

Wie das Memoriren und Recitiren, so spielt auch das Repetiren eine Hauptrolle in dem jesuitischen System der Einübung. Der Schüler liest und forscht nicht selbständig, sondern seine ganze Thätigkeit besteht in Wiederholung des vom Lehrer Vorgesagten. Bei der Repetition darf der Lehrer nach nichts anderem fragen, als was er selbst bei der Prälection vorgebracht. Jede vom Lehrer vorgetragene Prälection und Explication wird theils sogleich, theils das nächstemal, bevor man weiter geht, von den Schülern und zwar theils von einem ganz, theils von mehreren theilweise repetirt, entweder ganz in ununterbrochener Rede, oder wechselsweise, unterbrochen durch Fragen des Lehrers, oder in der Weise einer Uebung oder eines Kampfes zwischen den Nebenbuhlern.

Besonders ausführlich lauten die Vorschriften für die Scription oder Composition, welche für die vornehmste aller Schulübungen gehalten wird. Es soll ein passendes, einfaches, ja nicht zu schwieriges oder dunkles Thema dictirt werden. Auf jeder Stufe sollen die Aufgaben möglichst an die Prälectionen sich anschließen und Stoff zu deren Einübung bieten. Die Knaben sollen gleich anfangs zu einer familiaren, reinen, klaren, feinen und fließenden Art zu reden angehalten werden, dagegen soll es ihnen „untersagt" werden, eine allzuabgekürzte, verschiedene, mit oratorischem und poetischem Stil vermischte Redensart zu gebrauchen. Die Scription ist einzurichten zur Einübung der verschiedenen Darstellungsarten; in den obersten Classen wechseln poetische mit prosaischen Aufgaben. Zur Erleichterung der Arbeit sollen etwaige Schwierigkeiten der Aufgabe erläutert und den Schülern die nöthigen Winke und Beihülfe gegeben werden u. dgl. Bei allen schriftlichen Arbeiten soll auch auf Ortho- und Kalligraphie gesehen werden (Landsh. Lehrpl. S. 207), theils weil so viel daran liegt, daß die Schüler sich gewöhnen, alles, was sie thun, fleißig und recht zu thun, theils weil eine zierliche Schrift wirklich einen ungemein großen Nutzen hat. Wer schön schreibt, soll häufig belobt und mit Preisen belohnt, den Nachläßigen die Häßlichkeit ihrer Handschrift oft vorgehalten werden.

Ein Hauptmittel zur Einübung der lateinischen Sprache, als des Hauptlehrgegenstands in den Jesuitenschulen ist nun aber noch das Lateinsprechen, das wenigstens für die Schüler aller höheren Classen durch immer wiederholte Mandate und Weisungen eingeschärft wurde. Durch allerlei Mittel und Mittelchen soll die Fertigkeit im Lateinreden gefördert werden. Wer etwas in der Muttersprache geredet hat, soll genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und eine geringere Strafe zu leiden, wenn es ihm nicht gelingt, diese Last an demselben Tag auf einen andern von den Condiscipeln zu schieben, den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hat reden gehört und den er wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnte. „Diese schöne Aemulation" (!) soll sowohl unter den Mitschülern als auch unter den Schulen selbst geweckt werden! — eine würdige Vorbereitung der Schüler für jenes ausgebildete Denunciations- und Beaufsichtigungssystem, das im ganzen Orden herrscht. Die Schüler, wie die Ordensglieder, sollen sich unter einander nicht lieben, sondern sich nur als subordinirt fühlen, die Mitschüler aber sich als Rivalen ansehen, denen es gilt den Rang abzulaufen (Raumer S. 313).

Diese Aemulation, die raffinirteste Reizung und Benützung des Ehrgeizes, spielt überhaupt eine hervorragende Rolle in dem gesammten jesuitischen Schulwesen; sie ist die eigentliche Triebkraft, wodurch der Mechanismus des gesammten Unterrichtswesens im Gang erhalten wird. — Auch hierin wieder zeigt sich der militärische Charakter der Compagnie Jesu, auch hier die Stimulirung niederer Triebe statt der Pflege edler, freier und schöner Sittlichkeit. Denn nicht der edle Ehrtrieb jugendlicher Seelen, sondern der ehrlose Ehrgeiz ist es, der auf jede Weise gestachelt und wodurch

die unter dem leblosen Mechanismus der Lehrmethode erlahmenden jugendlichen Geister in beständigem Athem erhalten werden sollen. Unter den Mitteln, diesen Hebel in Bewegung zu setzen, steht obenan der Wettkampf oder die Concertationen, sowie die Erwählung der Magistrate in der Schule nach den Resultaten der monatlichen Scriptionen.

Die, welche am besten geschrieben haben, erhalten die höchste Magistratswürde, die diesen am nächsten kommen, andere Ehrenstufen, deren Namen, damit die Sache mehr Erudition habe, aus der griechischen und römischen Republik oder Miliz genommen werden. Die Creirung solcher Würden diente bei den Jesuiten nicht wie bei Sturm und Trotzendorf zur Organisation der Schule und zur Unterstützung des Lehrers (durch Monitoren), sondern vorzugsweise zur Aemulation. Bei der Concertation fragt bald der Magister und die Nebenbuhler corrigiren den, welcher antwortet, oder sie fragen einander wechselseitig. Auch Herausforderungen finden statt: dabei erlangt der Sieger entweder des Besiegten Würde oder einen andern Preis oder ein Zeichen des Siegs. „Diese Art Uebung soll der Magister nicht als ein bloßes Spiel und als ein Geschäft, das zu nichts dient, sondern als sein eigenstes und als ein wichtiges Geschäft behandeln 2c." S. Landsh. Schulpl. S. 238. Ueber die sogen. außerordentlichen Uebungen, bestehend im Declamiren, im öffentlichen und privaten, und der scenischen Action s. ebend. S. 244 ff.

Diesen Wettkämpfen sind nach dem Stundenplan bestimmte Stunden und Tage gewidmet. Sie finden nicht bloß zwischen Schülern derselben Classe, sondern als feierliche Kampfübung auch zwischen ganzen combinirten Classen statt.

Endlich werden auch noch (S. 283) besondere Kunstgriffe erwähnt, deren sich die Magister, um Aemulation zu wecken, bedienen: z. B. schriftliche Aufzeichnung dessen, was von irgend einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich gesagt worden ist, an öffentlichen Tafeln; ferner Aufzeichnung und monatliche Ablesung dessen, was gut gemacht worden ist (sei es in der Wissenschaft, sei es in der Gottseligkeit und Tugend) mit Verschweigung der Namen; Eintragung bedeutenderer Fehler in die Censurbücher, aus denen dann die Namen der Schuldigen zu bestimmten Zeiten durch die Herolde abgelesen werden; endlich Aufstellung einer Unglücks- oder Schandbank, genannt Höllenleiter u. dgl., in der Schule; und anderes dergleichen.

Alles dies waren aber nur die alltäglichen Weckungsmittel der Aemulation; noch weit großartiger und drastischer mußten in dieser Beziehung die großen Schaustellungen der Prüfungen und Preisvertheilungen wirken.

Alljährlich nach Mariä Himmelfahrt fangen die Scriptionen und Examina für den Preis und das Aufsteigen an. Beinahe einen ganzen Monat vorher sollen die Schüler in allen wichtigen Gegenständen sich fleißig üben; unmittelbar vor dem Generalexamen wird von jedem Magister ein Schülerverzeichnis dem Präfecten übergeben, worin die Schüler nach 6 Stufen prädicirt sind; am Schluß des Studienjahrs im September folgt sodann die öffentliche Preisvertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert wird; ihr geht die Aufführung einer von einem Lehrer gelieferten Komödie oder Tragödie vorher. Die Namen der Sieger werden öffentlich verkündigt, sie treten hervor und dann werden jedem seine Prämien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein kleines sachgemäßes Carmen. Außer den öffentlichen Prämien giebt es auch noch Privatprämien und Privilegien, die der einzelne Lehrer austheilt, z. B. kleine Geschenke, bes. Bilder und Bücher, Vorzüge und Ehrenstellen in der Schule, Befreiung von gewißen Strafen oder Aufgaben, das Recht für Mitschüler Fürbitte einzulegen u. bgl. Kurz, als einziges Lernmotiv regiert der Ehrgeiz. Wenn irgend eine antichristliche Gesellschaft mit allem Fleiß für ihre Bildungsanstalten ein möglichst antichristliches Motiv aufstellen wollte, so könnte dies kein anderes sein als das der Societas Jesu. (Zeitschrift f. Prot. a. a. O.)

C) Grundsätze und Methode der Erziehung. „Unterricht und Erziehung gehen bei den Jesuiten Hand in Hand. Beide aber haben wesentlich eine religiöse Grundlage, ein religiös-kirchliches Ziel." Das ist einer der Hauptvorzüge, deren der Orden sich rühmt. „Die Zöglinge sollen „zur Ehre Gottes" erzogen werden." „Die Jünglinge soll der Magister also unterweisen, daß sie ganz vorzüglich mit den

Wissenschaften auch an Sitten gewinnen, welche der Christen würdig sind." So verkündet es laut und wiederholt die Ratio studiorum.

Aber wie das Bildungsideal des Jesuiten im Grunde in bloßem Scheinwissen, in äußerlicher und oberflächlicher Sprachfertigkeit besteht; so ist das ethisch-religiöse Erziehungsideal die jesuitische Scheintugend und Scheinfrömmigkeit, die in letzter Instanz in nichts anderem besteht als in der unbedingten Hingabe des Individuums an die Ansichten und Zwecke der Gesellschaft.

Religion und Christenthum ist dem Jesuitismus nicht sowohl Sache des glaubigen Gemüths und der Glaubenserkenntnis, als vielmehr ein Gegenstand der äußerlichen Uebung. So besteht denn auch die religiöse Erziehung der Jugend in den jesuitischen Schulanstalten vorzugsweise in der frühzeitigen Abrichtung zu sog. „guten Werken" und „frommen Uebungen." Es ist daher sehr natürlich, daß auch in den Jesuitenschulen für den eigentlichen Religionsunterricht sehr wenig geschieht. Es besteht dies im Grunde nur in dem wöchentlich einmaligen Vorlesen, Memoriren und einer kurzen Interpretation des Katechismus von Peter Canisius, sowie in der Explication des Evangeliums, wobei ausdrücklich bemerkt wird, daß die Behandlung des Katechismus zugleich zur Uebung der lateinischen Sprache benützt werden soll.

Desto mehr wird auf religiöse Uebungen gedrungen. Der Lehrer, dem zur Pflicht gemacht wird, vor allem selbst das Bild der Tugend an sich ausgeprägt zu tragen, deren Nachahmung dem Knaben am nothwendigsten ist, der Religion und Frömmigkeit, und oft für seine Schüler zu Gott zu beten, soll besonders fleißig sie der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden. Auch die Schüler sollen täglich regelmäßig und in Ordnung dem göttlichen Dienste beiwohnen und in und außer den Gottesdiensten bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszugießen sich gewöhnen, und dieselben zu Vermeidung des Ekels bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnis recitiren, wohl auch sogar im Geiste denkend vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten. Sie beten nicht bloß zum Beginn und Schluß der Schule, sondern auch während derselben öfters, z. B. wenn die Uhr schlägt (Landsh. Sch. 157).*) Wer durch besondere Andacht leuchtet, soll belobt und ausgezeichnet werden; wer sich in der Andacht verfehlt, soll zur Strafe im Bethaus einige Zeit dem Gebete obliegen, einer zweiten Messe beiwohnen u. dgl. Als ein Mittel zur religiösen Erziehung und zugleich zur Auszeichnung besonderer Frömmigkeit dient auch die Aufnahme in die sogenannten marianischen Sodalitäten, oder die Congregation der heil. Jungfrau, welche im römischen Collegium ihren Stammsitz hat, von hier aus über alle Länder sich erstreckt und auch die abgegangenen Schüler in religiöser Verbindung mit der Gesellschaft erhält. Zur religiösen Erziehung in den Jesuiten-Collegien dient namentlich noch die Beichte, welche alle Zöglinge monatlich einmal, an einem durch den Präfecten zu bestimmenden Tage, und auch sonst häufig ablegen sollen, und zwar bei einem der Priester der Societät. — Nicht der Erzieher ist es also, dem der Zögling sein Herz öffnet, sondern der Ordenspriester, dem er ein obligatorisches Sündenbekenntnis abzulegen hat, und alle jene Inconvenienzen und sittlichen Bedenken, die an das katholische Beichtwesen überhaupt und besonders die Kinderbeichte sich anknüpfen, kehren bei der jesuitischen Schülerbeichte in verstärktem Maße wieder. Daß endlich ein Hauptaugenmerk des Ordens bei der religiösen Leitung seiner Schüler darauf gerichtet ist, denselben den kräftigsten Abscheu und Haß gegen die Ketzer einzuflößen, braucht kaum gesagt zu werden.

So erziehen die Jesuiten zur Frömmigkeit; wie steht es nun mit ihrer Erziehung zur „Tugend", zur christlichen Sittlichkeit? Die erste Frage wäre hierbei, was denn überhaupt der Jesuitismus unter Tugend und Sittlichkeit verstehe? Die Antwort auf diese Frage giebt das, worin der Jesuitismus jederzeit

*) Sollte aber das Schulgebet nicht mit Andacht und Aufmerksamkeit gehalten werden, so kann es auch unterbleiben, und dann soll der Professor sich begnügen, das Zeichen des Kreuzes zu machen.

seine Hauptstärke gesehen, worin er aber auch die unvergänglichste Schandsäule sich errichtet hat — die jesuitische Moral oder vielmehr Casuistik. Wir verweisen in dieser Beziehung auf die allgemeinen Darstellungen des Wesens und der Geschichte des Ordens, ganz besonders aber auf die Provinzialbriefe von Pascal, vergl. auch den Aufsatz über Jesuitenfurcht in der Zeitschrift für Protest. und K. I. S. 93 ff., S. 109 ff. und Raumer, Pädagogik I. 291 ff. Steitz in Herzogs Real-Enc. S. 541 f.

Der Jesuitismus bildet auch in seiner Moral den diagonalen Gegensatz zum evangelischen Christenthum. Er hat durch die ganze casuistische Fassung seiner Ethik, insbesondere aber durch seine Lehre von der Probabilität, von der Direction des Willens, von der Mentalreservation oder Restriction, von der Amphibolie u. s. w. principmäßig jede christliche und allgemein menschliche Moral aufgelöst; hat den Schein an die Stelle des Seins, die Willkür an die Stelle des Gewissens gesetzt, also daß es kein Verbrechen, keine Abscheulichkeit giebt, die sich nicht durch die Spitzfindigkeiten der jesuitischen Casuistik entschuldigen und rechtfertigen ließe.

Haupttendenz der sittlichen Erziehung des Ordens ist es, seine Zöglinge für alle anderen sittlichen und allgemein menschlichen Beziehungen, Gefühle, Zwecke und Pflichten abzustumpfen, und sie sein eigen zu machen nach Willen und Geist, mit Leib und Seele. So erzieht der Orden zur Demuth, pflanzt aber ebendamit in seine Glieder den vollendetsten Ordenshochmuth, der nichts höheres kennt als die Gesellschaft, der er selbst angehört. So erzieht er zum Gehorsam, aber einzig zum Gehorsam gegen den Orden und die römische Kirche, während es sein angelegentlichstes Bestreben ist, alle natürliche Liebe und Ehrfurcht gegen Eltern, Vaterland &c. zu ersticken. Ganz besonders ist es der jesuitischen Erziehung neuerdings wiederholt zum Vorwurf gemacht worden, daß sie ihre Zöglinge entnationalisire, oft sogar einen gegen die politischen Institutionen des Vaterlands feindlichen Geist pflanze und nähre. Ganz natürlich! Der Jesuit hat ja kein Vaterland als seinen Orden, kennt keine Gesetze als die seiner Gesellschaft.

Gehorsam ist die Cardinaltugend des Jesuiten, und zwar der abstracte, blinde, willenlose Gehorsam. Daß der Orden ausdrücklich gelehrt habe, die Befehle eines Obern können auch zu einer Sünde verpflichten, ist allerdings nicht richtig. Allein da der Jesuit oder Jesuitenschüler nur dann den Gehorsam verweigern darf, wenn der Befehl des Obern eine offenbare Sünde von ihm verlangt, da es ihm aber gar nicht zukommt, den Befehl des Obern irgendwie zu prüfen, vielmehr seine Pflicht ist, „wie ein Leichnam“ Gehorsam zu leisten: so ist denn doch die Consequenz keine andere als die, daß er auch da, wo der Obere ihm eine Sünde zumuthet, keine Wahl hat als zu gehorchen, um nicht die Todsünde des Ungehorsams gegen seine Vorgesetzten zu begehen. Ausdrücklich verlangt der Orden als höchste Stufe des Gehorsams nicht bloß einen Gehorsam der That, nicht bloß eine Unterwerfung des Willens, sondern auch eine Unterwerfung des Urtheils und der Einsicht, wobei alles das, was der Obere denkt und gebietet, auch dem Untergebenen als recht und wahr erscheint. Zu dieser Unterordnung des Willens und Urtheils, zu dieser Virtuosität eines „zugleich geistlichen und soldatischen Gehorsams“ seine Zöglinge zu erziehen, ist Hauptzweck der jesuitischen „Disciplin“; denn „Disciplin ist Hebel und Kunst des Unterrichts und der Erziehung.“ In der Kunst, der verschiedenartigsten Individualitäten sich zu bemeistern, durch innere und äußere Einwirkungen sie mürbe und geschmeidig zu machen, der militärischen Ordensdisciplin sie zu unterwerfen, sie mit dem Geist der Gesellschaft zu imprägniren, und dann für die Zwecke derselben zu verwenden, hat der Orden von jeher eine unbestreitbare Virtuosität besessen.

Die Handhabung der äußeren Disciplin ist in den Jesuitenanstalten keineswegs übertrieben streng. Es wird ihnen nachgerühmt, daß sie im allgemeinen sich vortheilhaft auszeichneten durch milde und humane Behandlung ihrer Zöglinge, durch ein freundliches und zutrauliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, insbesondere auch durch große Sparsamkeit in der Anwendung von Strafen und körperlichen Züchtigungen. Die Strafen sind besonders Ehrenstrafen. Für gröbere Verfehlungen aber, bei welchen bloße Worte nicht hinreichen, soll ein eigener Corrector bestellt werden, der die körperlichen Züchtigungen zu vollziehen hat, der aber nicht aus

der Gesellschaft sein darf. Da der Orden vor allem auf die Erhaltung des guten Rufs seiner Anstalten bedacht ist, so fand oft strenge Bestrafung von Kleinigkeiten statt, dagegen oft auffallende Milde bei gröberen Verfehlungen, besonders bei den Reichen und Vornehmen. Theilweise soll sogar das System der Prügelknaben geherrscht haben. — Ein Hauptmittel zur Handhabung der Disciplin ist die genaueste und allseitigste Beaufsichtigung der Zöglinge bei Tag und Nacht, beim Lernen und Spielen durch die überall gegenwärtigen Lehrer und Aufseher. Aber auch unter den Schülern selbst besteht ein System der gegenseitigen Beaufsichtigung und Denunciation: die Schüler sollen niemals allein ausgehen, nicht allein reisen, in der Schule und Kirche, wo möglich, niemals allein sein, sondern stets in Begleitung, und mindestens nach der evangelischen Vorschrift zu zweien. Jeder aber ist verbunden, alles nachtheilige, was ihm von andern bekannt wird, entweder dem Beichtvater oder den Oberen mitzutheilen. Privatfreundschaften zwischen einzelnen Zöglingen werden nicht geduldet; jeder muß von Zeit zu Zeit alles tadelhafte, was er an den andern bemerkt, niederschreiben; diese geheimen Sittencensuren gelangen als unverbrüchliches Geheimnis in die Hände der Oberen.

Wie es mit dem sittlichen Zustand der jesuitischen Schulen in Wirklichkeit bestellt war, ist bei dem tiefen Geheimnis, in welches die Gesellschaft alle ihre inneren Vorgänge zu hüllen weiß, nicht leicht zu beurtheilen. Schwere Anklagen sind zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten her erhoben worden über Unsittlichkeiten, die mitunter vorkamen, über Zuchtlosigkeit der Schüler, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer, ganz besonders aber auch über geheime Sünden, namentlich über die Sünde der Päderastie, welche zeitenweise in grauenerregendem Grad unter Schülern und Lehrern geherrscht haben soll.

Der Orden erzieht aber nicht bloß zur Religion und Tugend, sondern auch zur weltlichen Brauchbarkeit und Wohlanständigkeit. Auf alles das, was zu einem anständigen und gewinnenden äußeren Erscheinen gehört, wird in den jesuitischen Erziehungsanstalten eine gewiß sehr lobenswerthe Aufmerksamkeit gerichtet. Nichts ist da zu unbedeutend, das nicht ins Auge gefaßt würde. Als Mittel, um den Zöglingen eine gute Tournure, Gewandtheit und Sicherheit im Auftreten, sowie in der Conversation beizubringen, — zugleich aber auch als Mittel der Unterhaltung und „Ergetzlichkeit“ und oft auch zur öffentlichen prunkenden Schaustellung dienten ganz besonders die dramatischen Aufführungen, die Komödien und Tragödien, die in den Jesuitenanstalten eine so große Rolle spielten.

Aber auch sonst finden theils zur Unterhaltung der Schüler theils zum Zweck der Gesundheitspflege und zur Uebung in körperlichen Fertigkeiten und in der „Urbanität“ allerlei „Ergetzlichkeiten“ statt: Mummereien, Spiele, gymnastische Uebungen, Musik, Tänze, Fechtübungen, Reiten, Rudern u. dgl. An Vacanztagen, bes. im Sommer, werden Spaziergänge gemacht, oft auch längere Ferienzeiten auf eigenen, den Collegien gehörigen Landgütern zugebracht.

Auf die äußerliche Körper- und Gesundheitspflege wird alle Sorge verwendet: wie eine übertriebene Sorge für den Körper tadelnswerth ist, so ist eine mäßige Sorge für ihn löblich und von allen anzuwenden — sagen schon die Constitutt. In Kost, Kleidung, Wohnung und anderen Leibesbedürfnissen soll allerdings die Selbstverläugnung hervortreten; aber die Abtödtung des Körpers darf nicht übermäßig und nicht unbesonnen im Wachen, Fasten und anderen äußern Uebungen und Anstrengungen sein. Vor allem Uebermaß in leiblicher und geistiger Arbeit wird gewarnt. Die Collegien und Pensionate der Gesellschaft zeichneten sich meist aus nicht bloß durch gesunde Lage, durch Geräumigkeit und Reinlichkeit, sondern nicht selten sogar durch einen in die Augen fallenden Luxus und Reichthum der Ausstattung. Kost, Kleidung, Wäsche u. dgl. werden durch ein ausreichendes, durchweg männliches Dienstpersonal aufs sorgfältigste und beste besorgt. Hinsichtlich der Kleidung der Zöglinge wird nicht bloß auf Gesundheit, Reinlichkeit und Anstand gesehen, sondern es erhält auch die Eitelkeit ihren Tribut.

In allem, was dazu dient, nach außen zu imponiren, zu glänzen, sich zu empfehlen und anzulocken, war die Gesellschaft Jesu zu jeder Zeit unübertroffene Meisterin.

IV. Urtheile und Resultate. In der gesammten Geschichte der Pädagogik giebt es wohl keine zweite Erscheinung, welche von den entgegengesetzten Standpuncten aus so ganz entgegengesetzte Beurtheilungen, von den einen so enthusiastisches Lob, von den andern so ungemessenen Tadel zu erfahren hatte wie die Pädagogik der Gesellschaft Jesu. Unsere Darstellung wird gezeigt haben, daß beides, Lob und Tadel, hier gleich erklärlich, ja gleichsehr begründet ist.

Viel haben sich die Freunde der Jesuiten von jeher auf das Urtheil Franz Bacons zugut gethan, der bekanntlich die Jesuitenschulen seiner Zeit musterhaft fand. Auch der andere Vater der modernen Philosophie neben Bacon, Descartes, wird als Zeuge zu Gunsten der Jesuiten angeführt: „nicht nur ist er selbst bei ihnen gebildet worden, sondern er hielt auch ihren Unterricht so hoch, daß er bei jeder Gelegenheit seine Dankbarkeit äußerte" (s. Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich S. 104).

Viel Anfechtungen und herbe Kritiken hatte die Pädagogik des Ordens aber auch schon in älterer Zeit von Katholiken so gut als von Protestanten zu erfahren: so besonders von Scioppius (Schopp), der ein Hauptgegner des Ordens war, sodann in dem pseudonymen Werk: Lucii Cornelii Europaei Monarchia Solipsorum. Venedig 1645, einer bittern Satire auf den Orden; sie hat wahrscheinlich einen Grafen Julius (Clemens) von Scotti zum Verfasser, der selbst Mitglied des Ordens gewesen, aber später ausgetreten war. Eine nicht minder herbe Kritik des Ordens, namentlich auch seiner Lehrart, enthält die ebenso berüchtigte und ebenso mysteriöse Schrift de las enfermedadas de la Compania de Jesus, erschienen 1625 zu Bordeaux, die mit Recht oder Unrecht dem spanischen Jesuiten Juan Mariana (geb. 1537, † 1624) zugeschrieben wird. Hier heißt es u. a.: „Daß in Spanien so große Barbarei herrscht, ist besonders dem Erziehungssystem der Jesuiten zu danken. Wüßte man, welchen großen Schaden dieses verursacht, man würde uns Jesuiten aus den Schulen jagen."

Ganz anders lautete freilich, nachdem die letztere Prophezeiung des Spaniers erfüllt war, das Urtheil eines so begeisterten Katholiken, wie des jungen Chateaubriand (génie du christianisme t. VIII. p. 199): „Das gelehrte Europa hat einen unersetzlichen Verlust in den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturz nie mehr ganz erholt." Unter den zahlreichen enthusiastischen Lobrednern, welche der J.O. und seine Pädagogik neuerdings wieder auf katholischer Seite gefunden hat, wollen wir hier nur nennen den Verf. des oft citirten Werkes: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan" Landshut 1833 bis 1836; sodann den Verf. eines Aufsatzes in den historisch-polit. Blättern Bd. VI. Heft 1. 3. 4.: „Ueber Jesuitenschulen und namentlich die zu Freiburg in der Schweiz;" endlich Buß in Freiburg (Die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart. Mainz 1853), welcher letztere den Orden in seiner Lehrthätigkeit sogar als eine Nothwendigkeit für die Gegenwart, zumal in Deutschland erweisen will.

Aber auch protestantische Schriftsteller, zumal der neueren Zeit, haben, ohne darum ihren protestantischen Standpunct zu verläugnen, dennoch die relativen Vorzüge und die verdienstlichen Leistungen der Gesellschaft Jesu gerade auf pädagogischem Gebiet bereitwilligst anerkannt und den Orden gegen ungerechte Vorurtheile in Schutz genommen. Wir nennen nur beispielsweise Macaulay (Gesch. Englands Cap. 6); Ranke in seiner Geschichte der Päpste I. S. 228; Stahl in seinen Vorträgen über den Protestantismus als politisches Princip (Berlin 1853. V. Vortrag S. 94 ff.); L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 100 ff.).

Ihren verhältnismäßig günstigen Urtheilen läßt sich aber das eines Katholiken gegenüber stellen, der mehr als andere in der Lage gewesen zu sein scheint, die pädagogischen Leistungen der Jesuiten aus eigener Anschauung kennen zu lernen und aus authentischen Quellen zu studiren. Der Verf. der Schrift „Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten. Leipzig 1859" faßt sein Schlußurtheil in folgenden Sätzen zusammen (S. 53) ff.): „Der Lehrplan der Jesuiten wird bei einer unbefangenen Betrachtung immer nur als trauriger Beweis pädagogischer Verirrung und starrsinnigen Festhaltens an veralteten Formen gelten können. Wir scheuen uns nicht, es auszusprechen: wenn große und bedeutende deutsche Reichsländer in der neueren Geschichte ein Bild der Stagnation aller Bildung dargeboten haben, so erklären wir diese Erscheinung des Südens von Deutschland hauptsächlich aus dem mangelhaften Unter-

richtswesen der Jesuiten." Und Seite 75: „Die zahlreichen Quellen, welche wir über die Thätigkeit der Jesuiten auf dem Gebiete des Unterrichts untersucht haben, gestatten es offen auszusprechen, daß ihr ganzes System nicht bloß veraltet, sondern auch im Wesen verkehrt ist und keinerlei innere Lebenskraft besitzt. Indem nun dasselbe gewaltsam und durch künstliche Mittel erhalten wird, ist Staat und Kirche in gleicher Weise gefährdet, da es Menschen erzieht, die ihre Zeit nicht verstehen können und nichts von dem gelernt haben, was den Bedürfnissen derselben entspräche."

Unser eigenes Gesammturtheil über die Pädagogik der Jesuiten können wir um so kürzer zusammenfassen, da ja alle Prämissen für dasselbe in dem Bisherigen bereits gegeben sind.

Schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen, auch nicht auf dem Gebiet der Pädagogik. Sein Ausgangspunct, sein Lebenselement ist wesentlich die Negation, die Reaction, die Restauration. Der Wahrheit, die da frei macht, stellt er die Disciplin gegenüber, die da knechtet. Ihre pädagogische Weisheit haben die Väter der Gesellschaft nicht selbst erfunden, sondern sie haben lediglich theils an die mittelalterliche Lehrmethode, an den Stufengang des Triviums Grammatik, Rhetorik, Dialektik sich angeschlossen, theils aus dem humanistischen und protestantischen Schulwesen des 16. Jahrhunderts mit kluger Auswahl aufgenommen, was ihnen zweckdienlich schien. Daher die vielfachen Berührungen des jesuitischen Schulplans mit den Ideen und Einrichtungen von Sturm und Trotzendorf u. a.: Organisation der Schulen, Lehrbücher, Lehrgang, Ideal der Gelehrsamkeit, vorherrschender Formalismus, einseitige Werthlegung auf das Latein, auch manche Einzelheiten, wie das System der Monitoren, die Schuldramen und vieles andere, stimmen sehr überein; dennoch ist — wie Raumer sagt — „eine Jesuitenschule von Sturms Gymnasium so verschieden als ein Jesuit von einem Protestanten."

Das Eigenthümliche des Jesuitismus besteht also wesentlich in der Art und Weise, wie er die vorgefundene Methode sich angeeignet und sie mit dem besonderen Geist seines Institutes durchdrungen, in dem Geschick, womit er sie seinen kirchlich- und politischreactionären Zwecken angepaßt, in der Consequenz, womit er sie bis ins einzelnste ausgebildet, in der Energie und der Hingebung, womit er sie gehandhabt, in dem Eifer und der Klugheit, womit er sie und durch dieselbe sich selbst in immer weiteren Kreisen zur Herrschaft gebracht, in der unerschütterlichen Beharrlichkeit und Zähigkeit, womit er sie gegenüber von den verschiedenartigsten Stimmungen und Forderungen der Zeiten und Völker festgehalten hat.

Es ist eine Reihe der verschiedensten pädagogischen Vorzüge und Verdienste, die der Orden sich selbst und die seine Lobredner ihm nachrühmen: die innige Verbindung von Erziehung und Unterricht, die Begründung beider auf das Princip der Religion, die Einheit und Stetigkeit der Lehrmethode wie der gesammten pädagogischen Praxis, die Concentration des Unterrichts, die zweckmäßige Vertheilung der Lehrfächer, die übersichtliche und gleichmäßige Abstufung der verschiedenen Classen, die sorgfältige Vermeidung jedes Uebermaßes geistiger Arbeit, die fleißige Uebung des Gedächtnisses und der mündlichen wie schriftlichen Sprachfertigkeit (im Gebrauch des Lateinischen), die sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum äußern Benehmen und Wohlbefinden der Zöglinge gehört, die Ordnung und Reinlichkeit und der ganze Comfort in ihren Schul- und Erziehungshäusern, die Wohlfeilheit ihrer Anstalten und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, — das alles wird zur Empfehlung und zur Herbeilockung von Schülern und Zöglingen immer und immer wieder zur Schau getragen. Leider stehen so manche dieser pädagogischen Trefflichkeiten nur auf dem Programm und leider werden diese Vorzüge von weit größeren pädagogischen Fehlern und Sünden reichlich aufgewogen. Wir haben jene Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und Geistlosigkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode, jenes mechanische, geisttödtende Dressiren und Exerciren, jenes zähe Festhalten an veralteten Standpuncten, Lehrmethoden und Lehrmitteln, jenes abscheuliche Stimuliren der Aemulation u. s. w., wir haben insbesondere die Scheinfrömmigkeit und Scheinmoral, wozu der Jesuitismus erzieht, im Obigen schon genugsam charakterisirt. Immerhin ist zuzugeben, daß der Jesuitenorden in manchen Stücken, in manchen seiner Glieder und Anstalten eine pädagogische Virtuosität bewiesen hat, die in der That alle Bewunderung verdienen würde, wenn es möglich wäre, von dem

Geist abzusehen, der den ganzen Orden beseelt, wenn es möglich wäre abzusehen von der einen pädagogischen Haupt- und Todsünde, daß in diesem System Erziehung und Unterricht, ja daß der einzelne Mensch und Christ selbst hier nicht als Selbstzweck geachtet, sondern mit bewußter Absichtlichkeit herabgesetzt wird zum bloßen Mittel für äußerliche weltliche Zwecke, für die Förderung der Ordens- und Papstherrschaft.

Allerdings kann die jesuitische Erziehung, formell betrachtet, als höchster Triumph der Pädagogik gepriesen werden, sofern sie den Beweis an ganzen Völkern und Generationen geliefert hat, wie es durch systematische Anwendung eines erzieherischen Mechanismus möglich ist, Willen und Verstand eines Menschen bis zur Vernichtung der eigenen Persönlichkeit, bis zur Willenlosigkeit und zum Verzicht auf alles eigene Denken zu bilden und zu beugen. Ja, wenn das der Pädagogik höchstes Kunststück ist, nicht durch Erziehung dem Gottesgeist und Gottesebenbild im Menschen zur Geburt und zum Leben zu verhelfen, sondern durch einen klug berechneten Mechanismus der Abrichtung den inneren Menschen zu tödten, um ihm dann das Scheinleben eines galvanisirten Cadavers zu verleihen, — dann sind die Jesuiten in der That Meister in der Erziehungskunst.

Es ist gewiß richtig, was der Verf. der Schrift über die österreichischen Gymnasien S. 75 sagt, daß eine aus Romanen, überhaupt aus oberflächlicher Kenntnis geschöpfte Furcht vor dem Jesuitismus die Thätigkeit desselben, insbesondere auch seine pädagogische Wirksamkeit, als geheim und mystisch erscheinen läßt. Mag auch vieles von ihrem pädagogischen Treiben mit geheimnisvollem Dunkel bedeckt sein, in der Hauptsache liegt doch ihre Methode — und es liegen ihr Resultate klar vor Augen.

Und welches sind denn diese Erziehungsresultate? — Wenn man sich über irgend etwas wundern kann, so ist es die unverhältnismäßig kleine Zahl wirklich ausgezeichneter und besonders selbständig denkender und forschender Geister, welche dem Orden angehört haben oder ihre Bildung dem Orden verdanken, — ein Misverhältnis, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, welche Massen von jungen Leuten aus allen Ständen und Völkern der Orden im Lauf von drei Jahrhunderten gebildet und welche Virtuosität er darin besessen hat, die fähigsten Köpfe für sich auszuwählen. Wenn der Orden unter den mehreren Hunderttausenden, die ihm als Glieder oder Schüler angehörten, einige gute Latinisten und Philologen, einige ausgezeichnete Theologen und Prediger, Philosophen, Mathematiker und Physiker, Historiker, Dichter und Schriftsteller aufzuweisen hat, — was will das heißen? Für die Trefflichkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode beweist das ebensowenig, als es für oder gegen ihre Erziehungskunst beweist, daß auch Molière, Rousseau und Voltaire Jesuitenschüler gewesen sind.

Sehen wir aber auf die jesuitischen Erziehungsresultate im großen und ganzen, so könnte nur eine vollständige Culturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte zeigen, welchen tiefgreifenden Einfluß die jesuitische Pädagogik auf die geistigen und sittlichen, politischen und kirchlichen, socialen und ökonomischen Zustände der Völker gehabt, wie insbesondere jenes haltlose Hin- und Hertaumeln zwischen Revolution und Reaction, zwischen toller Anarchie und sich selbst wegwerfendem Servilismus, zwischen atheistischer Aufklärerei und bigotter Devotion, zwischen apathischer Indolenz und fanatischer Erregtheit mit den willenschwächenden und begriffverwirrenden Einwirkungen jesuitischer Moral und Pädagogik zusammenhängt.

In Summa: Die jesuitische Pädagogik enthält, formell betrachtet, als kluge und consequente Anwendung pädagogischer Technik zu Erreichung kirchlich-politischer Zwecke, im einzelnen manches, was Anerkennung verdient, materiell betrachtet aber ist sie nach ihren Principien, Tendenzen, Methoden und Resultaten schlechthin verwerflich, — die größte Versündigung am Geiste der Menschheit wie am Namen des Christenthums, welche die Geschichte der Pädagogik kennt.

Literatur: Eine vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens hat G. Weicker, das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863, zu geben versucht. Zu vergleichen ist K. Schmidts Geschichte der Pädagogik. Bd. III. 2. Aufl. Cöthen 1869. — Die officielle, im Auftrag des Ordens

selbst abgefaßte Ordensgeschichte ist die jedoch nur von 1540—1625 reichende Historia Societatis Jesu auct. Orlandino, Sacchino, Juvencio, Cordara. Antwerpen 1620 bis 1750. Neuere Darstellungen sind Spittler, über Gesch. u. Verf. der J. 1817; Jordan, die Jesuiten und der Jesuitismus 1839; Ellendorf, die Moral und Politik der J. 1840; Sugenheim, Gesch. der Jesuiten in Deutschland 1847. 2 B.; Buß, die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte &c. 1854; Orelli, Wesen des Jesuitenordens 1846; Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig, 1847. 2. Aufl.; Wiskemann, die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858; G. Köberle, Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings im deutschen Collegium zu Rom. Leipzg., 1846. Besonders aber vgl. man Steitz in Herzogs Real-Encykl. VI. 524 ff.

Joseph II. Bei den raschen und durchgreifenden Reformen, welche Joseph II. auf allen Gebieten des Staatslebens unternommen hat, sind die im Unterrichtswesen versuchten von besonderer Wichtigkeit geworden. Wir versuchen sie in möglichst gedrängter Weise unsern Lesern darzustellen, verweisen übrigens, da die große Kaiserin, wie überhaupt in mehr als einer Beziehung, so insbesondere im Schulwesen ihrem energischen Sohne vorgearbeitet hat, auf den Art. Maria Theresia, als welcher zum Verständnis des gegenwärtigen unentbehrlich ist.

Als Maria Theresia im J. 1780 starb, war im Schulwesen schon Großes erreicht: „das größte und entschiedenste Verdienst der neuen Schulverfassung aber, das alle anderen in sich aufnahm und überragte, lag darin, daß die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle Erblande verbreitet, bis an die äußersten Marken des Reiches getragen wurden" (v. Helfert, die österreichische Volksschule. S. 581). Noch aber war viel Großes zu vollbringen, und die weitesten Kreise knüpften an Joseph II. Walten die freudigsten Hoffnungen.

Im ganzen hat er für die Schule die Gedanken seiner Mutter consequent durchgeführt, wenn auch in anderem Geiste. Er war zwar nicht geneigt, sich ohne weiteres zu einem Verwirklicher ihrer Ideale zu machen; denn bei all seiner Selbständigkeit leiteten ihn doch die Gedanken der Zeitphilosophie auf mancherlei Weise, und bei seiner Neigung, die gegebenen Verhältnisse mit Misachtung ihrer eigenthümlichen Lebensbedingungen von oben herab nach abstracten Ansichten zu meistern, stand er ganz auf dem Boden jener Philosophie. Indes bestimmte ihn alle Zeit zumeist die Rücksicht auf das Praktische, das unmittelbar Anwendbare und Nützliche. Er war ein unerbittlicher Feind alles unproductiven Lebens, aller von der Welt abgezogenen Beschaulichkeit, aller ohne greifbare Resultate bleibenden Speculation; dafür hob er alles, was dem Leben unmittelbar zu dienen, dem Staate glückliche Unterthanen und brauchbare Beamte zu geben schien, mit Nachdruck hervor. Nach solchen Grundsätzen griff er nun auch in das Schulwesen ein. Weil er wollte, daß jeder als Glied des Staates sich nützlich machen und zu der gemeinsamen Glückseligkeit beitragen sollte, beförderte er, das Lieblingswerk der Mutter fortführend, vorzugsweise den Volksunterricht, um jeden so viel als möglich für den Staat brauchbar zu machen, während er ebensowohl die höheren Studien beschränkte, deren ideale Bedeutung ihm verborgen blieb, als er die Stätten einer unfruchtbaren Askese oder eines der Contemplation zugewandten Lebens mit rasch durchgreifender Härte möglichst verminderte. Der Unterschied der Stände und der Confessionen bedeutete ihm auch auf diesem Gebiete wenig, vor historischen Rechten hatte er hier so wenig Respect als anderswo.

Von größtem Einfluß neben dem Kaiser bei allen auf das Unterrichtswesen gerichteten Maßregeln war Gottfried Freiherr van Swieten, der Sohn des einflußreichen Rathgebers der Kaiserin Maria Theresia. Joseph ernannte ihn am 29. Nov. 1781 zum Präsidenten der Studien- und der Büchercensur-Hofcommission und beauftragte ihn mit Ausarbeitung eines neuen Schulplans, der schon 1783 im ganzen Kaiserstaate zur Ausführung kam. Gottfried van Swieten war mit vollster Entschiedenheit in den Dienst der Zeitphilosophie getreten und strebte deren Ideen rücksichtslos durchzuführen. Fest überzeugt, daß durch Verordnungen alles festzustellen und zu gestalten sei, gieng er rasch vorwärts in seiner Thätigkeit; wo er auf Widerstand traf, sah er leicht bloß Unverstand und bösen Willen und wurde dann, wie sehr er auch Toleranz im Princip verkündigte, sehr unduldsam gegenüber den Individuen. Aber er imponirte den meisten durch die Entschiedenheit seines Auftretens, durch die Eindringlichkeit seiner

Rede, durch die Zuversichtlichkeit auch bei gewagten Maßregeln. Gewiß ist, daß er manches, was der Kaiser ausgeführt sehen wollte, in einer durch den Zweck nicht gebotenen Weise zu etwas unerfreulichem und unwillkommenem gemacht hat. Neben ihm übte den meisten Einfluß der Mährer Joseph v. Sonnenfels, theils als Referent über die Generalien, theils als Professor der Polizei- und Cameralwissenschaften (schon seit 1765). Der berühmte und zum Theil auch verdiente Mann erbaute seine Theorie bekanntlich auf dem Populationsprincip, kam dabei jedoch über den oberflächlichen Materialismus nicht hinaus; doch hinderte ihn dies nicht, mit großer Lebendigkeit von seinem Katheder aus und durch literarische Thätigkeit seine Lehren auszubreiten, die nicht ohne destructive Wirkungen geblieben sind.

Aber sehen wir jetzt, in welcher Weise insbesondere das Volksschulwesen behandelt wurde. Joseph wollte, ganz im Geiste seiner Mutter, daß der Unterricht in Trivial- und Normalschulen möglichst zugänglich gemacht werde und jedermann Gelegenheit erhalte, seine Kinder wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Er verordnete demgemäß, daß bei jeder Pfarre oder Local-Kaplanei, sowie an Orten, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder waren, ein Schulmeister angestellt und diesem für 50 Kinder über die Normalzahl ein Gehülfe beigegeben werden solle. Für den Lehrer wurden 130 fl. jährlich und die Einkünfte des Meßnerdienstes, für einen Gehülfen 70 fl. bestimmt. Jeder Lehrer sollte den Präparandencursus an einer Normalschule durchmachen und eine ordentliche Prüfung bestehen, dann aber vom Kreisamte sein Anstellungsdecret erhalten und nur unter Genehmigung der Landesstellen vom Dienste entfernt werden. Da der Unterricht wo möglich auch auf dem Lande in deutscher Sprache ertheilt werden sollte, so wurde die Erwartung ausgesprochen, daß man nur solche Lehrer anstellen würde, welche dieser Sprache mächtig wären. Der Pfarrer, welcher den Religionsunterricht zu leiten hatte, und der Ortsrichter sollten darauf sehen, daß alle Knaben von 6—12 Jahren, nöthigenfalls mit Anwendung von Zwangsmitteln gegen die Eltern, die Schule besuchten. Für die Erwachsenen erstrebte man Herstellung eines Wiederholungsunterrichts an Sonn- und Feiertagen. In jeder Haupt-, Kreis- und königlichen Stadt, in jedem privilegirten Marktflecken, in allen Municipalstädten sollten Normalschulen bestehen, in den Hauptstädten mit allen Classen des Normalunterrichts. 1787 wurden bei den Kreisämtern Schulaufseher angestellt, welche die Schulen besuchen, den Prüfungen beiwohnen, vorhandene Bedürfnisse warnehmen, Verbesserungen vorschlagen sollten. Sie wurden auf Vorschlag des Oberschulaufsehers des einzelnen Landes ernannt. — Die Wohlthaten dieser Einrichtungen wurden bald auch von den Massen empfunden, die Zahl der Schulkinder wuchs in erfreulichster Weise, wenigstens in den deutsch-slavischen Ländern, am merkbarsten in Böhmen, Mähren und Schlesien, obwohl auch hier noch gar manches mangelhaft blieb. In Böhmen setzte Kindermann (s. d. Art.) seine verdienstvolle Thätigkeit noch fort, und es gelangten hier vor allem die Industrial- und Arbeitsschulen zu schönem Gedeihen. Für Mähren und Schlesien war Ignaz Mehoffer als Oberschulaufseher in erfolgreichster Thätigkeit, so daß die Zahl der Schüler, welche im J. 1775 kaum 10,000 betragen hatte, im J. 1786 schon 67,876 betrug. — Für die Methodik des Volksschulunterrichts waren unter Kaiser Joseph besonders zwei Männer thätig: Joseph Anton Gall, 1780 von der Pfarre Burgschleinitz als Oberaufseher der deutschen Schulen nach Wien berufen, und Joseph Spendou, der 1782 in allen vier Classen der Wiener Normalschule als Katechet eintrat und den Unterricht der Geistlichen im Katechisiren übernahm. Durch Gall wurde die bisherige ziemlich mechanische Methode beseitigt und die Einführung der sokratischen Lehrart betrieben, wie derselbe auch das Kopfrechnen, das Lesen mit Verstand, einen angemessenern Religionsunterricht, bessere Schulbücher einzuführen strebte. Spendou wurde 1785 Vicedirector des Wiener General-Seminars für künftige Kleriker, wo er katechetische Vorlesungen hielt, an denen 2 oder 3 Zöglinge aus allen General-Seminaren theilzunehmen hatten. Als Katechet versuchte er auch eine mildere Schulzucht zu erwecken und die körperlichen Züchtigungen zu verbannen. Nachdem Gall Bischof von Linz geworden war (1788), trat Spendou als Oberaufseher der deutschen Schulen ein, er blieb es bis zum J. 1816.

Die evangelischen Schulen, welche durch Josephs Toleranzedict möglich wurden,

waren den allgemeinen Vorschriften unterworfen. Ihre Lehrer hatten einen Cursus an einer Normalschule zu absolviren und die gewöhnlichen Prüfungen zu bestehen; ebenso hatten die Directoren der Normalschulen die Inspection über den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen an diesen Anstalten. Nur der Religionsunterricht stand unter der Aufsicht der protestantischen Consistorien. — Auch die Juden gelangten jetzt zu eigenen Schulen.

Für die deutschen und ungarischen Infanterieregimenter errichtete der Kaiser 1782 Militär-Knaben-Erziehungshäuser. In denselben sollten je 48 Knaben vom 6—18. Jahre erhalten werden, um in den öffentlichen Schulen den Normalunterricht, im Hause aber die Unterweisung in den Gegenständen und Uebungen des soldatischen Berufes zu empfangen.

Bemerkenswerth sind die Anordnungen über Stipendien und Schulgelder. Der Kaiser wollte, daß besonders begabte und fleißige Schüler von den Trivialschulen an auf allen Stufen des Unterrichts, in Normalschulen, Gymnasien und höhern Lehranstalten, durch Stipendien erhalten und damit auch die Geringsten im Volke in den Stand gesetzt werden sollten, zu höherer Bildung und einflußreicheren Lebensstellungen sich emporzuarbeiten. Die Geldmittel zu solchen Unterstützungen sollten theils aus den Stiftungen für Studirende genommen, theils durch die Schulgelder, welche man an Gymnasien, Lyceen und Universitäten einführte, beschafft werden. Bei dieser Einführung von Schulgeldern war allerdings eine Nebenabsicht auch die, minder Befähigte von den Studien fern zu halten. Hier gieng nun aber die Wirkung weiter als die Absicht. Denn die Schulgelder trugen mehr als irgend etwas anderes dazu bei, die Zahl der Zöglinge in den höhern Anstalten auf eine beunruhigende Art zu vermindern, weshalb schon nach zwei Jahren von denselben wieder abgesehen werden mußte.

Von den bittern Enttäuschungen, die dem Kaiser fast alle seine Reformen bereiteten, hat gerade das Volksschulwesen am wenigsten zu erzählen. Freilich fiel alsbald nach seinem Tod auch der entschiedenste Vertreter der Josephinischen Gedanken auf dem Gebiete des Schulwesens, van Swieten, indem die Studien-Hofcommission, deren Präsident er war, am 1. Januar 1792 aufgelöst wurde; aber die Rückschritte, welche nachher die Scheu vor dem durch Europa stürmenden Geiste der Revolution auch im Schulwesen zu machen gebot, berühren mehr das Gebiet des höheren Schulwesens.

Die umfassendsten und zuverläßigsten Belehrungen über Josephs Schulreformen, und besonders über die wohlthätigsten derselben, bringt der zweite Band des Werkes von v. Helfert „Die österreichische Volksschule". Viel Gutes enthält auch das Buch des überaus fleißigen d'Elvert, Geschichte der Studien, Schulen und Erziehungsanstalten in Mähren und österr. Schlesien. Brünn 1857. Die sonst so verdienstlichen Werke von K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, und Heppe, Gesch. des deutschen Volkschulwesens, Bd. 1, bieten über Joseph II. nur vereinzelte Notizen.

Jugendfreundschaft, s. Freundschaft.

Jugendlectüre, Jugendliteratur. Die Jugendliteratur erscheint ihrem Ursprunge nach als eine Stellvertretung der mündlichen Unterhaltung, mit welcher in schriftlosen Zeiten die Erwachsenen aus dem Schatze eigener Erfahrung oder überkommener Tradition die Jugend erheiterten und zugleich belehrten, und ist ihrem Inhalte nach theils die schriftmäßige Fassung solcher Ueberlieferung, theils eine Auswahl und Bearbeitung nationaler Literaturwerke, theils endlich ein eigens für die Jugend erzeugtes Schriftwesen. Indes kommt der Jugend auch ein unmittelbarer Antheil an dem Schriftschatze der Erwachsenen zu, und eine Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Jugendlectüre ist daher auf ein weiteres Gebiet als das der Jugendliteratur gewiesen. Am unsichersten aber würde es sein, wenn eine solche Untersuchung nur unser modernes Jugendschriftwesen zur Grundlage nehmen wollte; denn eben dieses erscheint so unpädagogisch und charakterlos, daß in ihm für eine wissenschaftliche Betrachtung kaum zureichende Anknüpfungspuncte und für eine Erwägung der praktischen Wirkung wenig mehr als negative Resultate gefunden werden. Es wird daher ein Rückgehen auf weit frühere, ursprüngliche Verhältnisse nöthig sein, um unser Urtheil, das unter dem Eindrucke der Ueberfülle unseres Kinderbuchmarktes befangen

und getrübt ist, zu ernüchtern und zu klären. Erst nach den dort sich ergebenden Resultaten werden der pädagogische Werth der Jugendlectüre und der Begriff einer guten Jugendschrift, so wie Grundsätze für eine angemessene Leitung der Lectüre sich feststellen lassen.

I. **Geschichte der Jugendlectüre.** Man pflegt die Anfänge der Jugendliteratur aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu datiren. Indes hat diese Annahme nur für eine besondere Art der Kinderliteratur Geltung, während die Jugendlectüre überhaupt eine weit ältere (und würdigere) Geschichte hat.

A. Die vorchristliche Zeit.*) 1) Das erste Jugendbuch, von dem wir wissen, schrieb der größte Mann des alten Chinas — Confucius. Nicht ein Werk seiner Erfindung, sondern nur das Beste, was der Gesammtgeist des Volkes geschaffen hatte, dünkte ihm eben gut genug für die Jugend dieses Volkes. Von mehr als 3000 Liedern, die im Lande gesungen wurden, wählte er 311 für eine Sammlung des Schi-King aus, um „der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen." Eine solche Volkspoesie in ihrer Schönheit und Wahrheit hielt Confucius für „geeignet, die Seele der Jugend zu reinigen und zu leiten." —

2) Auch Indien hatte seine classische Jugendschrift, den Hitopadesa. Dieses Buch, eine Sammlung von 43 Fabeln, zwischen welche einzelne wirkliche Geschichten und zahlreiche Sentenzen eingestreut sind, ist zunächst aus dem im 5. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellten Fabelwerke Panchatantra durch Auszug und Umarbeitung entstanden, aber mittelbar aus noch viel älteren Quellen abgeleitet. Es war zur Unterweisung von Königssöhnen bestimmt; aber von dem Königshause fand das Buch den Weg in das Volk und in die Schule, in der es allgemein beliebt und gebraucht wurde. Durch Zusätze und Umarbeitungen unmerklich weiter gebildet, trat es weit über die Grenzen Indiens hinaus, wurde in fast alle bekannten Sprachen Europa's übertragen und gelangte so endlich (im 15. Jahrh.) auch in ein deutsches Fürstenhaus, in das des Grafen Eberhard von Württemberg. Max Müller zählt 25 Nationen auf, in deren Literatur der Hitopadesa Wurzel geschlagen hat; und mit Ueberraschung finden wir, daß seine Zweige auch in unserem deutschen Kinder- und Volksbuche noch jetzt forttreiben. Dort im indischen Buche begegnen uns die Originale vieler uns wohlbekannten Geschichten.

Daß indes die größten Völker des Alterthums groß werden konnten ohne eine Kinderschrift, sehen wir an Griechenland und Rom.

3) Die unvergängliche Jugendschrift der Griechen war Homer, der „das Knabenalter in die Elemente der Humanität einführte" und selbst nach Christo noch als „Anfang, Mitte und Ende, als Buch des Knaben, Mannes und Greises" gepriesen wurde. Die homerische Welt, in welcher die erhabensten Gedanken und die größten Erinnerungen des Volkes sich verkörperten und des Volkes Sitte und Sinn sich spiegelte, mußte mit ihrer Wahrheit und Anmuth eine tiefgehende pädagogische Wirkung auf die Jugend üben. — Auch Hesiods Werke wurden der Jugend zugänglich gemacht. Und neben den epischen Dichtungen sprach der sangesreiche Mund des Volkes zu ihr. Die Lieder des Tyrtäus, den die Spartaner den Wetzstein der Seele des Jünglings nannten, wurden von der Jugend gelernt. Des Solon gnomische Gedichte wurden an den Götterfesten von den Knaben gesungen und auch des Simonides von Keos Lieder für geeignet gehalten, von Knaben und Jünglingen auswendig gelernt und gesungen zu werden. — Die Dramatiker haben erst mit Euripides einen Einfluß auf die Jugend gewonnen, und zwar dergestalt, daß Aristophanes klagen mußte, das entsittlichte Theater sei ein Hauptgrund der Sittenlosigkeit der Jugend. Nur eine einzige

*) Quellen: 1) Für China — Schi-King, chines. Liederbuch, gesammelt von Confucius, dem Deutschen angeeignet von Fr. Rückert (1833). — 2) Für Indien: Max Müller, Hitopadesa, zum erstenmal ins Deutsche übersetzt (1844). — Dursch, Hitopadesa, die älteste prakt. Pädagogik (1853). — 3) Für Griechenland: Bernhardi, griech. Literaturgesch. — Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen. — Jacobs, griech. Blumenlese. XII. S. 219. — Kapp, Plato's Erziehungslehre. — 4) Für Rom: Cramer, Geschichte der Erziehung, I. u. II. — 5) Ueberhaupt (für 1. 2. 3. und 4) Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit (in der Einladungsschrift der Musterschule vom J. 1858).

Schrift finden wir, die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint: des Theognis Paränesen, die an einen ihm theuern Jüngling gerichtet sind. — Die Aesop'schen Fabeln dienten wohl als Schulbuch, aber schwerlich zu einer freien Lectüre der Jugend. Die Cyropädie aber scheint der griechischen Jugend überhaupt ziemlich fremd geblieben zu sein, was sich aus der aristokratisch-monarchischen Tendenz der Schrift und ihrem fremdländischen (indischen) Ursprung erklären läßt. Ueberdies scheint die Geschichte, wenigstens bis auf Aristoteles, für die Jugendbildung fast unbeachtet geblieben zu sein.

Die Theilnahme der Jugend an der Lectüre des Volkes blieb indes nicht unverkürzt und unbestritten. Schon in Sparta hatte der Pädonomos zu bestimmen, welche Reden und Fabeln die Knaben hören sollten, und bei den Joniern wollten (schon vor Sokrates) manche Lehrer den Homer und andere Dichter nicht unbeschränkt lesen lassen. Aber als mit der Verfeinerung der Civilisation und der zunehmenden Sittenverderbnis auch in der Jugend der kindliche Sinn mehr und mehr verloren gieng, dachte man an eine umfassendere Censur, und Plato gab eingehende Vorschriften über Auswahl der Kinderunterhaltung und Jugendlectüre. Selbst den Homer so wie den Hesiod stellt Plato unter Censur, weil sie so viele obscöne und naturwidrige Dinge erzählten. Plato's Theorie hinderte übrigens nicht, daß Aristoteles zwar die Ammenmärchen unter die Censur des Pädonomen stellte, den Homer aber wenigstens seinem königlichen Zögling unbedenklich in die Hände gab.

4) Das römische Volk besaß keinen Homer. Seine Geschichte war seine Poesie und eine Lehrerin der Jugend. Cato pflegte seinem kleinen Marcus, die Mutter der Gracchen ihren Söhnen von des Volkes alten Helden- und Bürgertugenden zu erzählen. Erst die steigende Cultur verschaffte auch den Dichtern Eingang. Homer und Virgil (in der Kaiserzeit das Lieblingsbuch des Volkes) wurden Schulbücher, und letzteres las die Jugend gewiß auch aus freier Liebe. — Mit dem Verfall der alten Römertugend schwand indes auch bei der römischen Jugend der harmlose Sinn, der aus den Blüten der Dichtung nur den Honigseim saugt. Quinctilian fand eine strenge Auswahl und weise Beschränkung der Lectüre nöthig, besonders bei den Tragikern und bei Horaz. Er und Lucian verlangten die Rückkehr zur Lectüre der Geschichte, und Plinius mahnte insbesondere, daß nicht vielerlei, sondern viel gelesen werden müße. Auch von Cicero, Seneca und ganz besonders von Plutarch wurde die Lectüre der Jugend als eine Angelegenheit der Nationalwohlfahrt mit sittlichem Ernste und mit Einsicht berathen.

B. Die christliche Zeit vor Eintritt der modernen Jugendliteratur.*)

1) Die Kirche lehrte das Kind lesen und gab ihm seine Lectüre, zunächst das Vaterunser, den Glauben und wohl auch die Bibel und andere heilige Schriften, welche Knaben (als Lectoren) in den Klöstern vorzulesen hatten. Indes bald begann die Kirche, den Ernst ihrer Lehre auch mit poetischer Anmuth zu umkleiden. Die Legende wurde der Mittelpunct der poetischen Literatur und Unterhaltung, drang in die Masse des Volkes und seinen lebendigen Gesang ein und mußte auch den Kindern lieb und geläufig werden. — Aus dieser heiligen Poesie setzten sich denn auch eigentliche Kinderbücher ab, die, wie Conrads von Dangolsheim Reimkalender (1435), „gleichsam schon zu Weihnachtsgaben bestimmt, auf eine leicht einprägliche Weise die Jugend mit den Heiligen des Jahrs und mit den an ihre Tage geknüpften Wetterregeln bekannt machen sollten." — Daß aber die Kirche auch nach einem tiefer angelegten Plane für die Jugend zu schreiben wußte, beweist die Schrift „der Sele Trost", die wahrscheinlich schon vor 1407 entstand (vergl. J. Geffken, der Bilderkatechismus des XV. Jahrh. I.). Der Stoff dieser Schrift, die als ein Exempelbuch zu den 10 Geboten erscheint, ist nicht allein aus Legenden, sondern auch aus dem Alten Testament und andern gehaltvollen und zum Theil uralten Quellen entnommen und so unverwüst-

---

*) Quellen: Cramer, Gesch. der Erziehung in den Niederlanden. — Gervinus, Literaturgeschichte. — Gräße, Literaturgeschichte. — Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (1859). — Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit.

licher Art, daß ein Theil desselben bis in unsere moderne Literatur hinein sich erhalten hat. — Diese erste bedeutende Kinderschrift wurde zugleich ein Bilderbuch, mit Holzschnitten ausgestattet, und bald auch ein vielbeliebtes Volksbuch, wie denn überhaupt zu jener Zeit die Alten mit den Jungen lasen und das Buch der Eltern auch den Kindern nicht versagt sein mochte.

Unter dem Einflusse der Sorgfalt, welche von der Reformation dem Jugendunterrichte zugewendet wurde, fühlten auch Poeten sich gedrungen zu den Kindern eigens sich herabzulassen, so Nic. Hermann (1561), Samuel Hebel (1571), Barthol. Ringwaldt und Thomas Hartmann (1604), Chr. Donauer (1607), Johann Heermann (1585 bis 1647).

Aber alle diese Dichtungen, sowie die Legende selbst, mußten sich zurückziehen vor der Bibel, die, namentlich in Deutschland und den Niederlanden, das Familienbuch wurde. Auch die Bildnerei begab sich in ihren Dienst. Die Merian'sche Bibel (1630) wurde mit Bildern, die Nürnberger Foliobibel (1641) mit Sandrarts trefflichen Kupferstichen, Schulers hl. Schrift sogar mit 200 Kupfern geschmückt. Eine solche Bibel pflegte, vom Vater auf Sohn und Enkel sich forterbend, Jahr aus Jahr ein die Bilderlust der Kinder und die Lesefreude der Alten zu sein. Mit der Zeit setzte sich aus der Bibel auch ein eigentliches Kinderbuch, die biblische Geschichte, ab. Kaum eine Kinderschrift hat eine solche Verbreitung gefunden, als Hübners biblische Historien mit ihren ganz unkünstlerischen und doch so unsäglich anziehenden Kupferstichen. Noch lange, nachdem Niemeyer in der Freude über die neuzeitliche Kinderliteratur gesagt hatte, nun werde doch niemand zum alten Hübner zurückkehren mögen, dauerte dieser aus, bis endlich die Bilder- und Leselust der Enkel die letzten Blätter des Buches zerfetzte, an dem die Großeltern sich ergetzt und erbaut hatten.

Nur zum Theil Lectüre, aber in mancher Hinsicht wirksamer, als Lectüre war das kirchliche Schauspiel, das in seiner Weise eine unbeschreibliche Anziehungskraft auf das ganze Volk übte. In diesem kirchlichen Spiel dienten zunächst Knaben und Jünglinge als Acteurs; und von der Kirche gieng das „Spiel" endlich ganz in die Pflege der Schule über. Die Schulkomödie blühte (namentlich im 16. und 17. Jahrhundert) als hochwichtige Schul- wie Volksangelegenheit. In solchen Spielen, abgesehen von ihrem poetischen Werthe oder Unwerthe, wurde der Jugend nicht ein eigens für Kinder zugerichteter Stoff geboten, sondern das Größte und Beste, was man dem heiligen Gefühle oder wenigstens zur Sättigung des Volksinteresses glaubte bieten zu können, ein Inhalt, der bei allem weltlichen Zusatze doch wesentlich die heilige Geschichte zum Gegenstande hatte, und, was von großer pädagogischer Bedeutung war, eine Lectüre, die durch Monate lange Arbeit völlig angeeignet, eingeübt und in öffentlicher Darstellung reproducirt werden mußte.

2) Die classische und neulateinische Literatur war der Jugend gleichfalls ein Gegenstand, nicht bloß der Schularbeit, sondern auch der freien Lectüre; wir erinnern hier nur in der Kürze daran, wie Luther den Aesop empfahl, und wie Fenelons Telemach, „die Krone der politisch-didaktischen Romane," seine Belehrung über moderne Verhältnisse an antike Zustände anknüpfte.

3) Die nationale Jugendlectüre gieng vom Volkslied aus. Die Sagenpoesie des Volkes und mit ihr auch manche sagenhaft gestalteten Stoffe des classischen Alterthums lebten sich in die Jugend ein. Umsonst warnte die Kirche (z. B. in der Einleitung zu der „Sele Trost") die jungen Leute vor den „Büchern von den alten Recken", die „der werlde dienden und nit got." — Die Liebe und Ausführlichkeit, mit welcher viele der Sagendichtungen gerade die Kindheitsgeschichte ihrer Helden und Heldinnen erzählen, könnte auf den Gedanken führen, daß der Dichter solche Partieen ausdrücklich für die Jugend geschrieben habe. Die wirklich volksthümlichen, zum Theil legendarisch ausgeschmückten Geschichten von Octavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der Melusine, Genovefa, Magellone 2c. üben noch jetzt, selbst in abgeschwächter Form und unter ungünstigeren Stimmungen, ihre eigenthümliche Anziehungskraft auf die Jugend.

Auch die volksthümlich didaktische Poesie bot der Jugend ihre Gaben, so der Winsbeke, „einer der theuersten Reste unserer ritterlichen Poesie" (Gervinus I. 426) und die ihm nachahmende Winsbekin. Später tritt auch die Fabeldichtung in die

Lectüre der Jugend ein, und namentlich Reineke Fuchs wurde (in ziemlichem Widerstreit mit unsern Begriffen) der Jugend zugänglich (Luther las gern aus ihm bei Tische vor). Einige Fabeln jener Zeit, z. B. des Matthesius dauern noch in unsern Kinderbüchern fort. — Auch moralische Jugendschriften entstanden, z. B. Wickrams Gabriotto und Reinhard (1551), desselben „der jungen Knaben Spiegel" (1555) und das „Buch von den 7 Hauptlastern" (1558).

Zur historischen Lectüre diente der Jugend, wie den Erwachsenen, die (legendenartige) Kaiserchronik von Gottfried von Viterbo und noch mehr die Fortsetzung derselben (3 Bände in Folio mit Merian'schen Kupferstichen, 1743—59), das Theatrum europaeum von Schlederus und Abelius mit instructiven Illustrationen und neben diesen Sleidan's Chronik (1555, zuletzt 1785 aufgelegt). — Von höchster Anziehungskraft für die Jugend wurde aber die auf halbwahrem Hintergrunde sich entwickelnde geographische Dichtung, die schon die Geschichte Herzog Ernsts mit Wundern umwob, in den „Reisen des Engländers Mandeville" (1372) in ganz Europa Interesse erregte, durch die Entdeckung einer neuen Welt immer mehr Nahrung erhielt, endlich in Defoe's Robinson (1719) ein Weltbuch schuf und in der hiernach gebildeten Insel Felsenburg (1731—43, von Tieck erneut 1827) einen das Alter, wie die Jugend fesselnden Zauber entfaltete.

4) Ein Ueberblick der vorstehenden Darstellung läßt als wesentliches Ergebnis folgende Puncte hervortreten: In den Zeiten der beginnenden Cultur vertraten die lebendige Rede und der lebendige Gesang die Stelle der Kinderlectüre. Wo bei fortschreitender Entwicklung die mündliche Mittheilung nicht mehr genügte, da nahm die Jugend zunächst Antheil an der sparsam zugemessenen Lectüre der Erwachsenen. Zu solcher Lectüre diente das Schönste und Beste der Nationalliteratur, und aus solchen werthvollen Schätzen gestalteten sich endlich durch bedachte Auswahl und neue Fassung auch eigentliche Jugendschriften.

C. Moderne Jugendliteratur. a. Geschichtliche Entwicklung. Mit der zunehmenden Lockerung des Familienlebens begann die natürlichste Quelle der Jugendunterhaltung, die Erzählung der Mütter und Väter, immer mehr zu versiegen und auch die Gemeinsamkeit der Lectüre des Alters und der Jugend sich zu lösen. Nur Gellerts liebenswürdige Fabeln, vielleicht auch die von Lichtwer und Pfeffel, die Insel Felsenburg und Bücher wie Bunyans Pilgerreise, bildeten noch den Gegenstand eines gemeinsamen Interesses. Die Jugendliteratur selbst aber verfiel zugleich mit der Nationalliteratur unter dem Einfluß des verderbten Geschmacks und der zunehmenden Charakterlosigkeit der Zeit. — Diese Umstände benutzte die thätige Speculation der Rousseau-Basedow'schen Schule, um eine eigene, ihren reformatorischen Zwecken dienende Kinderliteratur zu produciren, und der Jubel, mit dem ihre Erzeugnisse aufgenommen wurden, bewies, wie sehr man damit für den Geschmack und die pädagogische Richtung der Zeit das Rechte getroffen hatte.

1) In demselben Jahre, in dem von Rochow mit seinem Kinderfreund (2 Bde. 1776) das erste deutsche Schullesebuch und zugleich das Titelwort für eine auch neben der Schule sich entwickelnde neuzeitliche Kinderliteratur gegeben hatte, ließ Christian Felix Weiße auf Anregung Basedows seinen Kinderfreund (24 Bände 1776—82) erscheinen, in dem in der Form einer Unterhaltung im Familienkreise und in gefälliger Einkleidung belehrende Geschichten der verschiedensten Art mit Gedichten und Kinderschauspielen abwechseln. Durch ihn wurde er zum „Manne der Nation". Der Kinderfreund wurde das Lieblingsbuch einer ganzen Generation. Erst nach Weiße's Tod (1804) durfte Niemeyer, obschon er noch immer „dem Veteranen unter den deutschen Kinderfreunden den wohlverdienten Ehrenkranz" zuspricht, es wagen, wenigstens „Misgriffe in der Wahl, pädagogische Inconsequenz und den oft verfehlten, selbst nicht edel genug gehaltenen Kinderton" zu rügen. Und doch ist die ganze Welt der wohl erzogenen und frisirten Herrchen und Dämchen des Weiße'schen Kinderfreundes eine unwahre und kindische. Die erbetene Fortsetzung des Kinderfreunds aber, „der Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes" (12 Bde. 1783—92) fand schon zu jener Zeit weniger Popularität.

Indes, ist bei Weiße und vielen seiner Nachahmer wenigstens noch ein schwacher Zusammenhang mit der früheren Jugendliteratur sichtbar. Das alte kirchliche Spiel

und die Schulkomödie fanden hier eine, freilich carikirte Fortsetzung im Kinderschauspiel. Mit dem Jahre 1776 brach eine ganze Flut von solchen Spielen herein. Diese Kinderschauspiele waren ein sprechendes Zeichen ebensowohl von der bis in den Schoß der Familien eingedrungenen Theaterliebhaberei, wie von den pädagogischen Experimenten jener Zeit. Die meisten zielen auf Redegewandtheit, höfische Sitte, Tournüre und Sittenbildung der Kinderwelt, aber die Ausschließung aller männlichen Motive und die „Beschränkung auf eine in lauter Liebreichheit unnatürliche Kinderwelt machen diese kleinen Stücke entweder langweilig für Kinder oder zu unwillkürlichen Satiren auf die Verfasser" (Gödeke 1095). So kläglich und zugleich so charakteristisch war auch hier der endliche Verlauf der Jugendliteratur, daß eben zu der Zeit, als mit Göthe's Götz das Nationalschauspiel zu neuem selbständigem Leben gelangte, die ursprüngliche Heimat desselben, das Jugendschauspiel, zu kindischer Gehaltlosigkeit herabsank.

2) Noch entschiedener im philanthropistischen Sinne und zugleich bedeutender und nachhaltiger wirkte die durch Joachim Heinr. Campe eingeführte Jugendliteratur. Sein Robinson (1780) war, was den Stoff anbelangt, der glücklichste Griff, den ein Kinderschriftsteller jener Zeit thun konnte: der Zug der Jugend nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem und der pädagogische Enthusiasmus für Rousseau'sche Idealnaturzustände und selbsterfinderische Thätigkeit fanden auf Robinsons wüster Insel ihre allseitige Befriedigung. Rousseau hatte den Robinson Crusoe als den köstlichsten Bücherschatz seines Emil gepriesen; schon war er bis zum Jahr 1760 in 40 verschiedenen Robinsonaden nachgebildet worden. Aber erst Campe's Robinson wurde die Bibel der Kinderbücher und durch ihn Campe zum Koryphäen der Kinderschriftsteller. Noch jetzt ist er fast das gelesenste aller Kinderbücher, obgleich seitdem wieder mehr als 20 Robinsone, darunter der Schweizerische von Wiß und der neue Robinson von G. H. v. Schubert (1848—53, 3 Aufl.) und auch eine Uebersetzung des echten Robinson (1841) erschienen sind. Und dennoch ist die Kritik darüber einig, daß an Campe's Robinson fast nichts gut ist, als das, was nicht von Campe herrührt. „Von der hohen Poesie des ursprünglichen Robinson Crusoe ist hier wenig zu finden; ebenso wenig von dessen tiefem Gedankengehalt; alles geht hier nur auf eine nüchterne Moral und auf eine ganz entsetzlich altkluge Anpreisung mechanischer Fertigkeiten und Geschicklichkeiten hinaus; aber der Stoff ist so unverwüstlich, daß er selbst in dieser breiten Verwässerung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet" (H. Hettner, Robinson und die Robinsonaden, 1854). Fast ebenso glücklich war der Griff, den Campe in seiner „Entdeckung von Amerika" 1781—82, 3 Bde. that; auch hier hat die schulmeisterliche Zurichtung das Interesse an dem anziehenden Stoff um so weniger abzuschwächen vermocht, als die langweilig docirenden Zwischengespräche (wie im Robinson) so eingelegt sind, daß der Leser sie leicht überschlagen kann, was auch jeder rüstige Knabe zu thun pflegt. Wo aber Campe diese Stoffe verläßt (in seiner neuen Kinderbibliothek, 6 Bde. 1779—84, seinen Reisebeschreibungen, 19 Bde. 1785—93 und besonders in seinem lehrhaftigen Theophron und dessen Seitenstück „Väterlicher Rath für meine Tochter"), da wird er selbst Kindern unerträglich, während seine Duodez-Weltgeschichte in Versen zwar Kinder zu amüsiren, aber gewiß nicht zu belehren vermag. Nichts desto weniger hat noch im Jahr 1831 eine Sammlung seiner Schriften in 36 Bänden erscheinen können. (S. den Artikel Campe.)

3) Neben Weiße's höfischer Kinderwelt und Campe's prosaischen Nützlichkeitsmenschen trat eine dritte Gattung von Kinderschriften, die specifisch moralische, hervor.[1] Der Chorführer der neueren moralischen Kinderschriften wurde Christ. Gotthold Salzmann, der nicht nur mit seiner Erziehungsanstalt (Schnepfenthal, 1784), sondern zum Theil auch mit seinen Grundsätzen vom Philanthropin sich abgezweigt hatte und, zwar mit geringer Productionskraft und fast „ohne alle Ahnung eines idealen Lebens", aber aus der Fülle einer reinen und edlen Gesinnung heraus sein moralisches Elementarbuch (1782), sein Sittenbüchlein, die Reisen seiner Zöglinge schrieb und wie mit seinem Karl von Karlsberg (1783) bei den Erwachsenen, so mit seinem Joseph Schwarzmantel (1810) bei der Jugend unermeßlichen Beifall fand. Im Triumvirate ist er vielleicht der schwächste, aber gewiß nicht der schlechteste, und sein Schwarzmantel, der in die Wahrheit volksthümlicher Zeitverhältnisse einführt und unter der rationalistischen Verdeckung doch eine herzliche Frömmigkeit durchblicken läßt,

ist noch jetzt besser, als tausend unserer modernen Kinderschriften. — An den volksthümlichen Salzmann schloß sich in vornehmerem Stile Kaspar Friedr. Lossius an. Sein „Gumal und Lina" (1795—1800, 3 Bde.) ist die Vermählung des Rousseau'schen Naturkindes mit dem modernen Christenthum, und seine moralische Bilderbibel (1805—1812) ist ein wohlgemeinter Versuch, in eleganter Form zur biblischen Geschichte zurückzuführen und der profanen moralische Nutzanwendungen abzugewinnen. Nur daß die kleinen Leser, wenn sie in Gumal und Lina an den Engeln und Kannibalen des Naturzustandes und den anziehenden Situationen des ersten Bandes sich entzückt hatten, die folgenden zwei Bände christlicher Katechese auf die Seite warfen, und daß die pretiöse Form und moderne Anschauungsweise der Bilderbibel weder dem biblischen noch dem profanen Stoff recht entsprechen wollte. — Noch fruchtbarer und kaum weniger beliebt war der in Schnepfenthal gebildete Wiener Consistorialrath Jakob Glatz, der von 1800 an 21 Bände für die Jugend schrieb, von denen Rosaliens Vermächtnis (2 Bände) noch 1836 neu aufgelegt wurde. An diese moralisirende Schriftstellerei reihten sich zahllose Kinderschriften von ganz verwischtem Charakter an. Nur eine würdigere Erscheinung begegnet uns, der anspruchslose J. A. C. Löhr, der eine anziehende und belehrende „Beschreibung der Länder und Völker der Erde" (4 Bde. 1803) gab und in seinen „kleinen Geschichten" (1799), seinen Fabeln und besonders in seinen „kleinen Plaudereien für Kinder, welche sich im Lesen üben wollen" (neuerdings von A. F. C. Vilmar herausgegeben), „aus tiefer innerer Erfahrung heraus einfach, wahr, treu und fromm" erzählt.

4) Ganz eigenthümlich in ihrer Art und die einzige Schrift von bedeutendem und nachhaltigem Werthe, die in jener Periode hervortrat, sind die Palmblätter, erlesene morgenländische Erzählungen (4 Theile 1787—1800), ausgewählt von Herder, deutsch bearbeitet von A. L. Liebeskind (neu herausgegeben von Krummacher 1831), eine reiche Quelle, aus der bis in unsere Zeit die Chrestomathien zu schöpfen pflegen.

Bereits im J. 1787 mußte Friedr. Gedike klagen: „Keine einzige literarische Manufactur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend. Der verdiente Beifall, den Campe, Weiße, v. Rochow, Salzmann fanden, lockte eine unabsehbare Schaar von Scriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen. Jeder glaubte sich gut genug. Studenten und Candidaten, deutsche und lateinische Schulhalter, angehende Erzieher und Nichterzieher, kurz alles, was Hände zum Schreiben oder auch nur zum Abschreiben hat, verfertigt Bücher für die liebe Jugend, und Väter und Mütter werden nicht müde, den Tand zu kaufen oder wohl gar zu brauchen."

5) Erst die Zeit der Freiheitskriege begann den leichtfertigen Eifer der Kinderbuchmacherei etwas zu dämpfen, und in dieser Zeit fand man auch wieder Raum, das Interesse des Alters und der Jugend um eine gemeinsame Lectüre zu sammeln; so um Pestalozzi's Lienhard und Gertrud (1781), ein Buch, das unter „jenem Schwall seichter und durch Entnervung sittenverderblicher Bücher einzig dasteht in seiner Einfalt und Schlichtheit, mit der es dem Volke seinen Gesichtskreis entlehnt und seine Denk- und Handlungsweise und die Freude des häuslichen Lebens schildert, um es an sich selbst und innerhalb seiner Sphäre fortzubilden" (Gervinus V. 352.). Auch Beckers Noth- und Hülfsbüchlein (2 Bde. 1814), das sich, namentlich in den Mittelständen, weit verbreitete, wurde von den Knaben ohne Arg gelesen, und noch mehr erfreuten sie sich an der heitern Naivetät und den köstlichen Schwänken von Hebels Schatzkästlein. Selbst an Tiecks romantischen Werken, namentlich an seinen neu aufgefrischten Volksbüchern gönnte man der Jugend einen Antheil; und ohne diese Gunst stahl sie sich in die Ritterromane Fouqué's und wohl auch anderer ein, um sich in einer Romantik zu berauschen, die kräftiger und vielleicht auch unschädlicher wirkte, als die schwächlich kleinen Helden der Kindergeschichten.

6) In dieser Zeit traten aber auch drei bedeutendere Erscheinungen in der Jugendliteratur hervor. Der liebenswürdige Attiker Friedrich Jacobs schrieb seinen Alwin und Theodor 1802, in dem die Episode aus der französischen Revolution, die Zigeunergeschichte u. m. a. fast classisch sind, und weiter Rosaliens Nachlaß (2 Thle. 1812), Feierabende in Mainau (2 Bde. 1820), und Aehrenlese aus dem Tagebuch

des Pfarrers von Mainau (2 Bde. 1825), in denen die Darstellung eines anmuthigen Stilllebens und edler (nur hie und da durch einen weichlichen Zug geschwächter) Charaktere eine tief sittigende Wirkung nicht verfehlt. — Noch weit bedeutenderen Einfluß aber übten einerseits die Brüder Grimm, die mit ihren köstlichen „Kinder- und Hausmärchen" (1812) der Jugend einen neuen Hauch frischen Lebens zuführten und die Jugendliteratur selbst auf eine neue Spur lenkten, — und nach einer anderen Seite hin der Domherr Christoph v. Schmid, der in seiner biblischen Geschichte für Kinder (6 Bde. 1801, später in mehr als 20 Aufl.) und in seinen „moralischen Erzählungen" auf biblisch-christlichen Grund zurückgieng, dabei nach altem Legendenstoff Genovefa 1819) und nach einfach rührenden Bildern aus der alten Ritterzeit (Ostereier 1819, — Heinrich v. Eichenfels, Rosa v. Tannenburg) zurückgriff. Seine freundliche Absicht, seine herzliche Kinderliebe und seine christliche Gesinnung, obschon diese mitunter zu tendenziös hervortritt, gewann ihm die Herzen; von Jung und Alt wurde er mit Liebe und selbst Erbauung gelesen. Auf die Entwicklung der Jugendliteratur selbst übte er bedeutenden Einfluß, und zwar nicht allein innerlich durch seine christliche Tendenz, sondern auch äußerlich durch — seine Wohlfeilheit. Erst des frommen und lieben Domherrn 9- und 12- Kreuzer-Büchlein fanden ihren Weg auch zu den untern Schichten der Bevölkerung und setzten sich als erster Keim der Kinderbibliotheken fest, die man nunmehr auch für Dorfschulen zu errichten für Pflicht hielt.

7) Der neu erweiterte Markt aber wurde alsbald von hundert und aber hundert Concurrenten ausgebeutet, und unter diesen zeichneten sich durch Industrie und Beliebtheit vor allen zwei aus. Gustav Nieritz begann (1829), von Salzmanns Sittenbüchlein begeistert und vom Hunger getrieben, den ersten der kleinen Kinderromane, deren Zahl auf über hundert gestiegen ist (s. seine Selbstbekenntnisse in Schwerdts Centralblatt für deutsche Volks- und Jugendliteratur, 1857, 1. Heft), und 10 Jahre später folgte Franz Hoffmann, der auf Grund eines Buchhändlercontractes nothgedrungen und, wie er selbst rührend eingesteht (Schwerdts Centralbl. 1857, 3. H.), nicht ohne Widerwillen und Schmerz mitunter in einem Jahre 20 Stücke für die Jugend schrieb. — Nieritz zeigt bei einer gewißen Weichlichkeit doch gute Gesinnung, weiß oft rührende Saiten anzuschlagen und ist mitunter glücklich in der Wahl des Stoffes; F. Hoffmann dagegen versteht in gleicher Weise die Kunst, das Interesse haarsträubend zu spannen und das Interessante ins Langweilige zu verwässern. Die Speculation auf den Phantasiereiz ist indes bei ihm noch mehr als bei Nieritz fast die einzige Tendenz seiner Schriften. In der Flut solcher Schriften sind bessere, wie z. B. Vogels Kinderfreund (1836—39, 12 Bde.), zu dem K. Bormann, A. Merget, H. Gräfe beitrugen, fast spurlos verloren gegangen.

Die Worte Gedike's (s. o.) gelten im verstärkten Grade für unsere Zeit. Die Jugendliteratur ist in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik und zugleich das am meisten verwahrloste. Die Masse der Producte hier zu registriren, ist aber so unmöglich, als es unersprießlich sein würde. Wir beschränken uns daher auf den Versuch einer

b. übersichtlichen Charakteristik der modernen Jugendliteratur.

1) Die philanthropistisch-realistischen Schriften. In angenehmer Unterhaltung den Kleinen unmerklich allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen, war der wesentliche Zweck der Basedow'schen Schule. Diesem Zwecke sollte die breite Verständlichkeit und die kinderfreundliche Herablassung dienen. Unter dem Einflusse solcher Schriften, durch welche die Kinder in den Horizont, über den sie hinausstreben sollten und auch möchten, zurückgedrängt und zur Weichlichkeit, Selbstgefälligkeit und Naseweisheit erzogen wurden, wuchs die Jugend heran, die in den nächsten Jahrzehnten für die höchsten Güter der Nation kämpfen und sterben sollte. Dazu kam die pädagogische Lehre, daß man Kindern nur Wahres und Wirkliches, nur verstandesmäßig Greifbares erzählen dürfe. So entstanden jene Schriften, die, um wahr zu sein, die tiefe Wahrheit des Wunderbaren, Unbegreiflichen und Idealen aus dem Bilde des Lebens strichen, um nach einigen „abstracten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst" (Waitz) zu erziehen. Und die Spur jener Verirrungen zieht sich selbst durch unsere neueste Jugendliteratur fort, wie denn z. B. die Lehre von der handgreiflichen Wirklichkeit noch neuerdings

von Schmid aus Schwarzenberg in seiner Pädagogik vertheidigt und in seinen Kinderschriften befolgt wird. Der vorherrschend banausischen Tendenz solcher Bücher suchte man

2) in den moralischen Kinderschriften ein Gegengewicht zu geben. Aber die Moral wurde dabei zunächst nur an einer Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kinderunarten und Kinderartigkeiten gelehrt, ohne einen Gedanken an die eine Quelle, aus der alle Tugenden lebendig hervortreiben. Zuletzt vollendete sich der Schematismus und die Ueberhäufung in C. L. Simons (im einzelnen ziemlich guten) „Beispielen des Guten und Bösen, nach der Pflichtenlehre geordnet" (1837) und in Franz Hoffmanns 360 moralischen Erzählungen für Kinder von 5—8 Jahren (1848—50). Schon die handgreifliche Absichtlichkeit eines solchen Tugendunterrichts schwächt die Wirkung. Jene Kleinmeisterlichkeit mußte aber zugleich zur Unwahrheit führen; denn indem man Kinder zu Tugendhelden machen wollte, kamen wesenlose Engelchen und lächerliche Zierpüppchen heraus. Und doch wimmelt noch jetzt jeder Weihnachtsmarkt von ähnlichen Schriften, nur daß nunmehr die kleinen Helden auch colorirt zu sehen sind, und daß wohl auch, echt pädagogisch, die pädagogischen Künste der Eltern aus den Coulissen hervorgezogen und den Engeln von Kindern zur Folie Teufel von Stiefmüttern oder Pflegevätern beigegeben werden. Viele dieser Geschichten verfallen bei ihrem Idealisiren zugleich in eine Sentimentalität und Ueberschwänglichkeit, die ganz dazu angethan ist, aus natürlichen Kindern empfindsame Narren zu machen. Solche Schriften (wir erinnern nur an die versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald, 1839) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmuth; die heiligsten und geheimsten Regungen des kindlichen Herzens werden theatralisch herausparlirt, und die Hätscheleien und Liebesbezeugungen, mit denen „Herzenseltern" und „Herzenskinder" sich stets in den Armen und am Halse liegen, treten in widrigster Weise hervor. Am stärksten sind darin schriftstellernde Damen, wie z. B. Therese Huber, die in ihrer „Weihe der Jungfrau" die jungfräuliche Scham durch declamirendes Bloßlegen ihrer heiligsten Regungen wahrhaft entweiht.

Hiermit zusammen hängt die altkluge Reflexion des Kindes über das Glück und die Unschuld seiner eigenen Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften aufzutreten pflegt. Selbst der sinnige und kindliche Hey streift in seinem: „Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust" 2c. und „Zwei Augen hab' ich 2c." an diese Reflexionsweise. Zu welcher Widerlichkeit und Leichtfertigkeit aber eine solche Selbstbespiegelung ausarten kann, ist z. B. bei der viel verkauften Thekla v. Gumpert (im Töchter-Album, 1858) in dem Aufsatze „die Metamorphose der Backfische" zu sehen. — Eine altclassische Form der Moral,

3) die Fabel, ist von der modernen Kinderliteratur zumeist alten Quellen entlehnt und nur in einer besonderen Art, die wir die fabulirende Kinderpoesie nennen möchten, einigermaßen selbständig fortgebildet worden. Der glückliche Erfinder dieser Gattung wurde Wilhelm Hey (Superintendent in Ichtershausen, † 1854), aus Anregung von Otto Speckters sinnigen Zeichnungen, die er mit illustrirendem Text begleitete. Seine 50 Fabeln für Kinder (1833) sind nicht immer eigentliche Fabeln, sondern oft nur Personificationen der Natur, aber durchweg liebliche, mit liebevollem, kindlich reinem und echt poetischem Sinne ausgeführte Bilder. Nur die zweiten, die Moral enthaltenden Verse, die, um das Octavformat auszufüllen, nachträglich beigefügt werden mußten, tragen die Spuren der Absichtlichkeit. Hey's Fabeln haben neben der Wirkung ihres Werthes noch in zweifacher Hinsicht bleibenden Einfluß geübt; sie haben mit ihrem reinen Kinderton der Jugendliteratur eine neue Spur zu dem frühesten, noch buchstabirenden Kindesalter verrathen und zugleich durch Speckters lebensvolle Zeichnungen den Holzschnitt wieder zu Ehren gebracht. Der von Hey angeschlagene Ton klingt in zahlreichen Variationen nach, so bei Fröhlich, Friedrich Güll, Pocci, Reinick, Dieffenbach u. a. Das Vorbild ist aber von keinem erreicht worden, auch nicht von Hey selbst in seiner zweiten Reihe von 50 Fabeln und in seinen Texten zu Prätorius Kriegspferd und H. J. Schneiders „das Kind von der Wiege bis zur Schule". Dagegen sind Speckters Holzschnitte von vielen, z. B. von Pocci, L. Richter und anderen Dresdener Künstlern, mit Glück

nachgeahmt und zum Theil übertroffen worden. Eine ganz andere Art des Fabulirens und der Zeichnung führte Heinrich Hofmanns (Arzt in Frankfurt a. M.) Struwwelpeter ein; — diese ausgelassene, groteske Posse, die von Rosenkranz gerühmt, in einer Million von Exemplaren über die halbe Welt verbreitet, von dem Verfasser selbst (im König Nußknacker u. dgl.) und von vielen anderen nachgeahmt worden ist, aber wohl für nichts mehr gelten soll, als, was sie anfänglich war, für einen augenblicklichen Scherz, den der humoristische Vater an einem lustigen Abend mit seinen Kindern trieb. — Als ein erfreuliches Zeichen des Fortschrittes sind

4) die christlichen Jugendschriften zu betrachten. Während der Aufklärungsperiode hatte F. A. Krummacher mit seinen, zwar nicht ganz naturwüchsigen, aber immerhin sinnreichen und lieblichen Parabeln (1800) das tiefere christliche Element sehr vereinsamt vertreten. Nächst ihm gebührt dem kindlich frommen Christoph von Schmid das Verdienst, unsere Jugendliteratur auf die wahren Quellen des Heils zurückgewiesen zu haben. Aber beklagen muß man, daß schon Schmid mitunter und daß noch weit mehr seine zahlreichen Nachahmer und unter ihnen selbst solche, die aus wirklich christlicher Gesinnung und mit deutlichem Talente schrieben (wie z. B. H. Dittmar, Chr. G. Barth, G. H. von Schubert, A. Wildenhahn rc.), ihrer guten Sache durch Misverstand und Uebertreibung vielfach schadeten. Sie stellen eine Frömmigkeit dar, die weit weniger in kerniger Mannhaftigkeit, als durch weichliche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund von frommen Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilsbewegungen artet zuweilen in „eine Verletzung der religiösen Schamhaftigkeit aus“ (Hülsmann, im Programm des Duisburger Gymnasiums, 1855). Dabei schaden solche Schriften nicht selten auch durch eine gewiße Romantik der Weltregierung, indem sie durch einen verschwenderischen Aufwand von Wundereffecten in der inneren und äußeren Führung des Menschenlebens zum Glauben und zur Tugend locken wollen. — Nur wenige, wie Hey, K. Stöber (dessen Einfachheit und Frische überhaupt wohl thut) halten das rechte Maß und treffen den rechten Ton.*) — Ohne solche specifische Tendenz sind

5) die romanhaften Jugendschriften, die in neuerer Zeit immer mehr aufkommen. In dieser Art haben besonders Nieritz und Fr. Hoffmann sich versucht, und insofern der Roman die Idee des geselligen Lebens historisch darstellen soll, kann man solche Versuche als einen Fortschritt der Jugendliteratur ansehen. Aber in der That besteht die Emancipation von der Tendenz der moralisirenden Kindergeschichten in wenig anderem, als darin, daß man die engelgleichen Kinder nunmehr zu engelgleichen Menschen heranwachsen läßt. Von Genialität und hoher Gesinnung findet man in unseren romanhaften Jugendschriften kaum eine Spur. Unwahrheit und ärmlicher Gehalt ist das Wesen der meisten; und viele schaden insbesondere noch dadurch, daß sie ihre Geschichte mit Vorliebe in den luxuriösen und glanzvollen Kreisen der Aristokratie spielen lassen. — Das große Mittel, durch welches alle diese Schriften wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes zur Bildung dienten, mit epischer Ruhe erfüllt sind, suchen diese Kinderromane durch eine Reihe von fieberhaft erregenden Effecten die Phantasie zu reizen. Selbst Cooper'sche Romane werden für die Jugend dergestalt zugerichtet, daß von dem Beruhigenden und Herzerfreuenden ihrer Dichtung nichts übrig bleibt, als die Blutspur haarsträubender Indianerkämpfe. — Der einzige pädagogische Grundsatz, den man mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, daß man die Erzählung „sittlich rein“ zu halten sucht. Aber die Vorsicht besteht meist nur darin, daß man das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden. — Nur in neuester Zeit bemerken wir hier und da eine Rückkehr zur Natürlichkeit, wie z. B. Ottilie Wildermuth, eine Meisterin im Erzählen, mehr und mehr auf einfache

---

*) Unter diesen Ausnahmen möchten wir auch die englische Schriftstellerin E. Sewell namentlich hervorheben, deren „Emmy Herbert“ (in deutscher Uebersetzung empfohlen von Schubert) zu den besten Leseschriften für junge Mädchen gehört. Weniger gelungen dürften die für die reifere Jugend bestimmten Arbeiten von Grace Kennedy genannt werden.

Motive sich beschränkt und das Interesse in naiver Weise nach dem Frieden einer irdischen und himmlischen Heimat hinzulenken versteht*). — Eine Verbesserung der Jugendliteratur bilden oder versuchen wenigstens

6) die volksthümlichen Jugendschriften. Pestalozzi und Hebel, die Meister in volksthümlicher Schriftweise, hatten in später Zeit, jener in Jeremias Gotthelfs treuherzig-kluger Bauerneinfalt, dieser in B. Auerbachs poetischem Dorfleben, einen Hauch ihres Geistes fortgepflanzt und ihnen nach weckten W. O. v. Horns, Glaubrechts, Redenbachers ꝛc. Schriften im weitesten Kreise die Liebe für Schilderungen ländlicher Zustände. Diese volksthümliche Richtung übte ihren wohlthuenden Einfluß auch auf die Jugendliteratur. Manche, wie hin und wieder Nieritz, fanden den Weg zu volksthümlichen Stoffen und auch den rechten Ton dazu. G. H. v. Schubert zeigte in seinen biographischen Erzählungen, namentlich in seinem Prinzen Eugen, sich größer und wirksamer als in allen seinen gefühlreichen Geschichten; auch O. W. v. Horn, Körber u. a. trafen in einigen ihrer populären Kinderschriften nahezu an das Ziel. Von noch größerer Bedeutung aber waren die Versuche, die Quellen uralter, abgeklärter Volkspoesie und Volkssage in unsere Jugendlectüre überzuleiten. Das Märchen, diese „fast verlorene, unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoesie“ (Vilmar) wurde von den Brüdern Grimm in Schrift gefaßt und entzückt noch jetzt unsere Kinder (s. d. Art. Märchen). — Uebrigens hat unter den vielen, welche der Grimm'schen Spur folgten, kaum einer mit gleichem Takte zu sammeln verstanden. Wenn wir W. Hauffs Märchen ausnehmen, so finden wir in allen diesen Sammlungen, auch in den besseren, nur wenig Echtes und Werthvolles. Jedenfalls schaden sie durch Ueberhäufung; denn eine mäßige Sammlung echter Märchen wäre genügend für unsere Jugend.

Wirklich dem Volks- und namentlich dem Muttermunde abgelauscht ist eine andere Art der Kinderpoesie: die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihenlieder, Kindersprüche und Kinderverse und all der lustige Klingklang und sinnige Unsinn, wie er jetzt in „des Knaben Wunderhorn“ von A. v. Arnim und Clemens Brentano (3 Bde. 1806), in Weiterts Kindergärtlein, in der schönen Eßlinger Liederfibel, bei Pocci und K. v. Raumer, in der Ammenuhr mit mit ihren charakteristischen Zeichnungen, bei Ernst Meier und besonders in dem deutschen Kinderbuche von K. Simrock (1848) sich gedruckt findet. Diese Schriften haben ein culturhistorisches Interesse; aber im ganzen sind sie nicht viel mehr, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie.

Bedeutender ist der Gewinn aus der Sagenliteratur, welche ebenfalls mit Hülfe und aus Anregung der Brüder Grimm (deutsche Sagen 1806—18, 2 Bde.) mehr und mehr auch der Jugendwelt erschlossen wurde. O. Marbach gab 52 Bändchen (1838—1849) und K. Simrock mit weiserer Auswahl und auch in naiverer Fassung 35 Bde. Volksbücher heraus. — Weit besser als sie und selbst als die derbmarkirte, kernige Sprache der Grimm, traf der elegante Stil G. Schwabs in seinem Buche der „schönsten Sagen und Geschichten für Alt und Jung“ (auch unter dem Titel: die deutschen Volksbücher, 4. Aufl. 1859, mit Illustrationen) den Geschmack der Zeit. Auch die edelsten Schätze, Nibelungen, Gudrun, so wie Fritjofssage, Wilhelm von Aquitanien u. s. w. sind nunmehr durch Ferdin. Bäßler (1843), K. W. Osterwald (1848—51), Krieger, O. Klopp (1851), Adolph Bacmeister (das Nibelungenlied für die Jugend bearbeitet, mit Schnorr'schen Zeichnungen, 1858), in ziemlich lesbaren Bearbeitungen der Jugend zugänglich geworden. Freilich liegt unserer Jugend jene Sagenwelt zu fern, um von ihr aus der Gegenwart heraus unmittelbar begriffen, und doch auch zu nahe, um ganz objectiv mit ruhig beschaulichem Sinne aufgefaßt zu werden. Schlegel zwar empfahl das Nibelungenlied als Hauptbuch der Erziehung; Gervinus dagegen räth zur äußersten Vorsicht und will es höchstens für Primaner zulassen. Das Bedenken gegen jene

---

*) Eine rühmliche Ausnahme macht auch die vielgelesene Schrift von der † Frau Rathusius: Aus dem Tagebuch eines armen Fräuleins, ein Büchlein, das das Christliche mit dem Romanhaften mit Glück zu verbinden sucht.

alten Literaturschätze scheint uns aber weit weniger in dem Stoffe selbst begründet zu sein, als darin, daß die Regenerirung im großen nicht ebenso glücklich gelungen ist, wie bei einzelnen kleinen Stücken aus der Sagen- und Legendenwelt, die unter wahrhaft poetischem Hauche (von Platen, Rückert, Göthe, Chamisso, Uhland, Pocci u. a.) zu neuem, unmittelbar verständlichem Leben gestaltet worden sind und jetzt zum Theil in K. Simrocks Kerlingischem Heldenbuch (1848), in desselben „Rheinsagen" (5. Aufl. 1857) und von Ferdinand Schmidt (1851) sich gesammelt finden. — Die Bearbeitung der deutschen Sage bildet einen Uebergang zu

7) den didaktischen Unterhaltungsschriften. Hier wird der altclassische Sagenstoff von B. G. Niebuhr in seinen populären griechischen Heroengeschichten („an seinen Sohn erzählt") und von K. Fr. Becker in seinen schönen Erzählungen aus der alten Welt (3 Thle., neu bearbeitet in F. A. Eckst eins „Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Alterthums", 1861) eingeführt und neuerdings am ungeschminktesten von E. Kapp (1850) und in der blühendsten Sprache von G. Schwab in seinen vielgelesenen „schönsten Sagen des classischen Alterthums" (4. Aufl. 1858), endlich auch in Wilh. Wägners Hellas (2 Bde. 1859, 60), W. Wiebasch deutschem Haus- und Schul-Homer (metrisch bearbeitet, mit Abkürzungen und Auslassungen, 1857), K. A. Schönkes Sagenwelt der Alten u. a. der deutschen Jugend mitgetheilt, ohne daß jedoch die Aufgabe einer charaktertreuen Uebertragung bis jetzt ganz genügend gelöst erscheint.

Ergiebiger noch ist die Arbeit auf dem Felde der Geschichte. Bredows „umständliche Erzählungen" sind immer noch schön und nützlich zu lesen, und neben Kohlrausch deutscher Geschichte für Schule und Haus sind Stackes „Erzählungen" und dessen französische Revolution (1860), Lanz historisches Lesebuch und Lange's Lesebuch zur griechischen Geschichte (zwei treffliche, aber wenig verbreitete Bücher), sowie die Schriften von Roth, Pfizer, Dittmar, J. C. Kröger (norddeutsche Freiheits- und Heldenkämpfe, 3 Bde. 1859) hervorzuheben. — Für die Biographie sind manche werthvolle Schriften vorhanden, die entweder unmittelbar für die Jugend bearbeitet sind, oder aus der allgemeinen Literatur herangezogen werden können, wie z. B. das Leben Luthers von Matthesius (von Schubert bearbeitet) Nettelbecks Leben von J. C. L. Haken und Neigebauer, das Leben des Admirals Ruiter von O. Klopp, der alte Heim von Keßler, Klödens Hans Joachim Ziethen, die in einigen Stücken gelungenen biographischen Miniaturbilder von Grube (1857), und Steins Leben von W. Baur (1860).

Die Naturwissenschaft ist für die Jugendliteratur vielfach ausgebeutet worden. Aber die verschiedensten Fehler, breite und blumenreiche Darstellung und wieder trockene und minutiöse Analyse, grob materialistische Auffassung und pädagogische Takt- und Planlosigkeit treten vielfach hervor. Nur wenige Werke, wie Grubes „Biographieen aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne" (1851), die geistreich, poetisch und gelehrt zugleich ausgeführten „Naturstudien" von Masius (1852), erscheinen wahrhaft empfehlenswerth. Als Ganzes aber ist des größten Lobes würdig die gemeinnützige Naturgeschichte (namentlich des Thierreichs) von H. O. Lenz, ein Buch, das nicht eigens für Kinder geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einsiedlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt und reich, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. — Für das physikalische und technologische Fach sind im Spamer'schen Verlag einige ziemlich brauchbare Werke erschienen.

Zu einer unübersehlichen Fülle ist die geograpische Unterhaltungsliteratur angewachsen. Ihre einfachsten Erzeugnisse sind die Reisebeschreibungen, wie sie z. B. von Harnisch (16 Bde. 1821—32) und Richter (10 Bde. 1831) in ziemlich pädagogischer Auswahl, aber nicht gar anziehender Bearbeitung, oder weit wirksamer in den Entdeckungsreisen von Cook (bearbeitet von Rebenbacher, 3 Bde. 1847 bis 1850), John Roß (1844), James Roß (1848), Kane (Nordpolexpedition 1859) und auch wohl in Grube's Taschenbuch der Reisen gegeben werden. Neben solchen durch ihre nüchterne Wirklichkeit und durch die Offenbarung starker Willenskraft belehrenden und sittlich erhebenden Schriften ist in neuester Zeit auch eine beachtenswerthe Literatur von „geographischen Charakterbildern" (von Vogel, Grube,

Thomas, Wenzig, Pütz u. a.) entstanden, die in bearbeiteten oder unveränderten Excerpten aus größeren Werken eine Gallerie von geographischen Illustrationen für die Jugend zu geben suchen. Aber das ernstere Interesse, dessen manche dieser Schriften würdig wären, wird von ihnen abgezogen durch eine andere Art von Schriften, deren Charakter wesentlich darin besteht, daß sie die Geographie in die Reize eines Romans kleiden. Hier finden sich, aus Büchern aller Art, am meisten aus der modernen Reise-, Touristen- und Journalliteratur zusammengelesen, Bilder in verschiedenartigster Darstellung und in den verschiedensten religiösen und irreligiösen Coloriten. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste, Unglaublichste wird für den lüsternen Geschmack ausgesucht oder eigens zugerichtet. Selbst bessere, wie Theod. Dielitz, der zuerst und zwar anfangs mit wirklich pädagogischem Sinne die geographische Romantik in die Jugendliteratur hereinzog, sowie O. W. v. Horn (z. B. in der Korsarenjagd), Körber u. a. verfallen in solche Ausartungen. — Charakteristisch für unsere Jugendliteratur sind endlich

8) die Bilder der Jugendschrift. Schon seit dem 14. Jahrh. pflegten die Abschreiber die Ränder ihrer Bücher mit Bildern zu schmücken, deren explicativen Werth Thomasin mit den Worten bezeichnet, sie seien für den Bauer, der die Schrift nicht verstehe. In den Drucken des 15. Jahrh. machten die Holzschnitte meistens den eigentlichen Kern des Buches aus, während die Erzählung zu kurzen Sätzen einschrumpfte. Die Bildnerei war aber in zweifacher Richtung thätig; zunächst diente sie kirchlichen Motiven, indem sie sich auf Legenden, Mariengeschichten und andere mystische und fromme Werke warf (Gervinus, II. 319. Heller, Geschichte der Holzschneidekunst, Beil. 2), und daneben auch Schriften, wie der „Sele Trost", mit Holzschnitten zierte, bis sie (im 16. und 17. Jahrh.) vorzugsweise der Bibel sich zuwandte und hierbei bald von den groben Holzschnitten der sogen. Laienbibel bis zu den schönen Sandrart'schen Kupfern zur Nürnberger Foliobibel fortschritt (vgl. d. Art. Bilderbibel). Die weltliche Richtung der Kunst dagegen trat etwas später, namentlich in den trefflichen Holzschnitten von Hans Burgmeier zum Theuerdank und Weißkunig hervor, schmückte die neubearbeitete Kirchenchronik von Gottfried von Viterbo mit Sandrarts Kupfern und setzte sich in dem Theatrum Europaeum u. a. Werken fort.

Als pädagogisches Mittel trat die Bildnerei erst nach dem Untergang der echten Kunst auf, nämlich im Orbis pictus (1658), der bald viele encyklopädische Bilderwerke hervorrief und noch neuerdings (1856) in Lauckhardts Orbis pictus eine Verjüngung erhalten hat. Der Irrthum des Comenius, als ob Bilder hinreichten, „die Welt im Originale kennen zu lernen", zog sich auch noch durch Basedows vierbändiges Elementarwerk (1774) fort. — Das Bilderbuch wurde nun ein stark cultivirtes Mittel der Erziehung und — ein sehr kostbares. Alles vorhandene übertraf Bertuchs Bilderbuch (1790—1832, 85 Thlr.), dessen künstlerischen und instructiven Werth noch jetzt in gleicher Ausdehnung kein anderes Bilderwerk erreicht hat.

Auch als beiläufige Explication der Jugendschrift wurde das Bild angewendet, z. B. in Schröckhs Weltgeschichte mit Kupfern von Rode (1786, 8 Thlr.), in dem „historischen Bilderbuch" (auch unter dem Titel: Geschichte der Teutschen 1797 bis 1805, 8 Bde., 20 Thlr.), in Campes versificirter Weltgeschichte, und wohl am besten in der moralischen Bilderbibel von Lossius mit Kupfern nach der Zeichnung von Schubart (5 Bde., unter dem Titel Bildersaal fortgesetzt von Schultze). Aber im ganzen waren Bilderbücher ohne Text oder mit kurzer Erklärung viel häufiger, als bildliche Illustrationen zum Text.

Erst in neuerer Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt gestaltet. Das Bilderbuch dauert zwar in einzelnen Erscheinungen noch fort, namentlich im geographischen und naturhistorischen Fache, wie in Emil Wendts Album für Länder- und Völkerkunde (1847—1850 mit 5—600 guten Abbildungen), in der „systematisch geordneten Bildergallerie" im Herder'schen Verlag, sowie auf dem historischen Gebiete in der „deutschen Geschichte in Bildern" ꝛc. mit Text von Bülau und für das zartere Alter in Fr. Gülls „systematischer Bilderschule", den Münchener Bilderbogen u. dgl. m. Aber an Umfang und pädagogischer Bedeutung hat das Bilderbuch verloren, während dagegen die beiläufigen Illustrationen zum Texte der Jugendschriften zu einem luxuriösen

Ueberflusse sich vermehrt haben. Einzelne Erscheinungen dieser Art sind zwar künstlerisch vortrefflich, wie z. B. Richters geniale Bilder zu Bechsteins Märchen, die Zeichnungen der Dresdener Künstler zur Ammenuhr, die Holzschnitte von Pocci, Schneider u. a. Auch einiges aus dem Herder'schen Institut in Carlsruhe und Freiburg und dem Hallberger'schen Verlag in Stuttgart ist beifallswerth und ein Fortschritt in der Wahrheit naturhistorischer und geographischer Illustrationen sichtbar. Namentlich hat der Holzschnitt, der in großartigster Industrie in dem Spamer'schen Verlage von Volks- und Jugendschriften betrieben wird und in vielen Fällen den bunten Farbenbildern pädagogisch vorzuziehen ist, der Jugendliteratur manche gute Dienste geleistet. Im ganzen und großen aber muß das Bilderwesen unserer Jugendschriften zu den ernstesten Bedenken Veranlassung geben. In dem wissenschaftlichen, namentlich geographischen Bildervorrath ist eine beklagenswerthe Einförmigkeit zu bemerken; überall begegnet man denselben, nur mit neuen technischen Mitteln aufgestutzten Typen. Noch schlimmer aber steht es mit den in die Geschichten eingestreuten Bildern. „Nicht wenige dieser Bilderbibeln und Bildergeschichten sind nur Werke der Geldsucht der Autoren, wie der Verleger, und es ist empörend zu sehen, welche Sudeleien hier den Kindern geboten werden.“ (Rosenkranz, Päd. 61 f.). Ueberdies schadet die Ueberfülle der Bilder, indem sie zerstreut und verwirrt, und am meisten ihre Inhaltlosigkeit und Charakterlosigkeit. Die meisten dieser Abbildungen dienen nur dazu, die Gaffluft zu erregen, den Reiz des Romans durch die Zeichnung sentimentaler Scenen und grauenhafter Abenteuer zu erhöhen, die Ueppigkeit der Phantasie zu fördern und die Selbstthätigkeit zu erschlaffen.

9) Rückblick. Ueberblicken wir die Entwicklung der modernen Jugendliteratur, so läßt sich in mancher Hinsicht ein Fortschritt nicht verkennen. Die Weiße'schen Kinderfiguren sind mehr und mehr in ein gereifteres Leben übergegangen, die Rückkehr auf christlichen Grund und zu volksthümlichen Stoffen ist wenigstens versucht und die didaktische Unterhaltungsliteratur mit manchem werthvollen Werk bereichert worden. Dagegen hat unsere Jugendliteratur an tieferen Motiven und ernster Gesinnung mehr verloren als gewonnen. Die sittlichen Motive sind bei vielen zweifelhaft; die Tendenz der meisten vorherrschend eine Speculation auf den Phantasiereiz, und bunte Bilder, glanzvolle Einbände, lockende Titel und buntes Allerlei (namentlich in der auch durch Zerstückelung schädlichen Zeitschriftenform) unterstützen jene Speculation. Die Jugendliteratur hat es nicht einmal zu einem zweiten Campe gebracht. So allgemein pflegt man sie als ein Geschäft der bloßen Mittelmäßigkeit zu betrachten, daß die besten Männer, namentlich Pädagogen, sich scheuen, in die Concurrenz einzutreten. Praktisch ist die Gefahr gewachsen durch die Ueberfülle, die nunmehr fast alle Schichten der Jugend überflutet. — Weit nachläßiger ferner, man kann sagen gewissenlos ist die pädagogische Kritik geworden. Größer als je endlich ist daher die Rathlosigkeit der Eltern und selbst der Lehrer bei der Auswahl, oder auch der Leichtsinn, mit dem man alles, was guten Klang hat, für die Kleinen zusammenkauft.

II. **Die pädagogischen Ergebnisse der Jugendlectüre.** 1) Der pädagogische Werth einer guten und wohlgeordneten Jugendlectüre kann und soll nicht verkannt werden. Herbart hält die Lectüre „für ein unentbehrliches, schwerlich durch etwas anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Erziehung und gerade für das Mittelglied, das in jene leere Zeit des Jünglings, die den Erzieher so besorgt macht, eingeschoben werden muß.“ Eine gute Lectüre kann dazu beitragen, daß der Knabe Menschen und Leben kennen lerne, — und zwar nicht nur die Welt, die das Buch ihm darstellt, sondern auch die wirkliche, indem er diese an jener verstehen lernt. — Bei dieser geistigen Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken zu associiren strebt, reift überdies das Urtheil des Lesers und werden neue Gedanken ihm zugeführt. — Insbesondere kann der Einfluß einer guten Lectüre auf die Gesinnung als sehr heilsam betrachtet werden. Die Begebenheiten und Situationen des Buchs pflegen concentrirter und bei rechtem Lesen ungestörter auf den Knaben zu wirken, als das alltägliche Leben es vermag. Entschiedener, als in diesem, nimmt der junge Leser Partei für und wider Personen und Gesinnungen. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gern an großen Menschen und erhabenen Gedanken, und seine natürliche Richtung

aufs Ideale läßt ihn oft aus dem Buche noch Besseres herauslesen, als es enthält. Auch kann das Buch mit seiner heimlichen Sprache, ohne die fromme Scham zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren. — Endlich übt die Lectüre auf die ästhetische Bildung des Zöglings einen bedeutenden Einfluß; wenigstens vermag ein classisches Buch, wie durch sittlichen Gehalt, so durch Schönheit der Form, fast mehr als irgend ein anderes Mittel, die Jugend zu gutem Geschmack zu gewöhnen. Wie eine solche Wirkung in dem deutschen Aufsatze des Schülers sich ausspricht, kann jeder aufmerksame Lehrer erfahren.

Aber solchen idealen Erwartungen gegenüber entsteht im Hinblick auf thatsächliche Zustände

2) die Befürchtung, daß unsere moderne Jugendlectüre im allgemeinen weit mehr zum Verderben als zum Heile unserer Jugend wirke. Daß der Inhalt unserer Jugendliteratur zu den ernstesten pädagogischen Befürchtungen Anlaß gebe, bedarf nach der oben gegebenen Charakteristik wohl kaum einer weiteren Darlegung. Doch die Gefahr liegt nicht im Inhalt allein, sie wird erhöht und selbst die Wirkung der an sich guten Jugendschrift wird gefährdet durch Uebermaß und Unordnung des Lesens.

3) Die Kinderbücher haben so weit zu den frühesten Unterhaltungsbedürfnissen des Kindes hinab- und so tief in das Interesse der Jugend überhaupt eingegriffen, daß vor ihnen die natürlichste Kinderunterhaltung, die mündliche Erzählung (und wohl auch der Gesang), immer mehr verstummt und damit eine große pädagogische Wirkung, die sonst die Erwachsenen übten, verloren geht und selbst ins Gegentheil verkehrt wird. — Die heilsame Sparsamkeit, welche die Erzähler bei der Mittheilung ihrer Schätze ganz von selbst einhielten, springt im Kinderbuch zur unverständigsten Verschwendung über. Dem Märchen aus liebem Munde lauschte das Kind immer wieder, bis es endlich selbst dem stockenden Erzähler einzuhelfen wußte; unterm Hören und Wiederhören erwachte der Trieb, wuchs die Lust und die Befähigung des Wiedererzählens an jüngere Gespielen, und klare Bilder von unverwüstlicher Lebendigkeit setzten sich als dauerndes Eigenthum in der Erinnerung des Kindes ab. Jetzt — im Kinderbuche — fliegt die brennende Neugierde an einem Abende ganze Reihen von Geschichten durch, und von allen bleibt der erhitzten Phantasie nur ein Gewirre von nebelhaften Vorstellungen. — Dabei geht mit der Gewohnheit der mündlichen Ueberlieferung zugleich eine unschätzbare sittliche Wirkung verloren. Denn jene Mütter und Großmütter, die in unbewußtem, dichterischem Drange und aus eigenem kindlichen Gemüthe heraus die Meisterschaft in der Kunst des Erzählens übten, zogen das Kind zugleich mit festen Banden der Liebe und Pietät unmerklich an sich, und an ihre Geschichten knüpften sich deshalb, bis ins späteste Alter ausdauernd, oft die liebsten und selbst heiligsten Erinnerungen der Kindheit, — während jetzt, im Buche, die Geschichte nichts ist, als Geschichte und der kleine Leser auch noch den Dünkel hat, daß er sich nicht brauche erzählen zu lassen, was gedruckt im Buche steht. Es wird wenig helfen, daß man, wie Jak. Glatz, W. Curtman u. a. kleine Geschichten drucken läßt: „vorzuerzählen von Müttern, Geschwistern und Lehrern." Die Kunst, Kindern zu erzählen, lernt sich nicht aus Büchern, und wenn sie sich erlernen ließe, man wird doch die Geschichten, statt sie zu erzählen, den Kleinen zum Lesen geben.

4) Noch ein weiterer Gewinn geht verloren. Denn in alter Zeit pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr gemeinsam zu lesen. Das Buch ward beiden eine gemeinsame Heimat, führte zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken. Es war ein Theil des Familienlebens. Unser Kinderbuch aber führt nicht zu einer Vereinigung der Familie, es trennt sie vielmehr; denn das Kinderbuch pflegt nur den Kindern genießbar zu sein, nicht den Erwachsenen.

5) Auch von der praktischen Thätigkeit des Lebens zieht die Lectüre immer mehr ab. Unsere Jugend hat ohnedies der Bücherarbeit genug, und eben dadurch hat sie den Raum zu freien Selbstbeschäftigung verloren; und für diese von der Bücherarbeit der Schule heimkehrende Jugend hat man als willkommenstes und bequemstes Unterhaltungsmittel — abermals Bücher.

6) Im Genusse jener Reize, welche die Phantasie fieberhaft erregen, wächst zugleich das Gelüste nach dem Reize immer neuer Gemüthserregungen, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die nicht selten so stark wird, daß das Kind seinen Bücherdurst nicht mehr zu bändigen weiß und zur Befriedigung desselben zuweilen unsittliche Mittel ergreift. — Selbst leiblich entnerven kann diese Lesewuth. Gewiß, wenn die Eltern sehen, wie ihr Kind, tief aufathmend vom Ende der schönen Geschichte, mit glühendem Kopfe und gläsernen Augen dasitzt, so dürfen sie fürchten, daß ein solches Lesesiechthum bereits begonnen hat.

7) Auch die wissenschaftliche Bildung der Jugend wird durch unsere Jugendliteratur mehr gefährdet, als gefördert. Wir wollen wenig Gewicht darauf legen, daß der Knabe über seinem Lesen vielleicht die Schularbeit versäumt. Die größere Gefahr liegt in einer Abschwächung des wissenschaftlichen Sinnes. Man kann die Warnehmung machen, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen. In der gierigen Spannung nämlich, mit welcher sie an dem Faden ihrer Geschichte hineilen, nur um zu sehen, „wie es ausgeht", überfliegen und verwechseln sie Buchstaben und Wörter. Wenn aber bei solcher Lesegier die Schrift vor dem leiblichen Auge verschwimmt, so ist begreiflich genug, daß hiebei der Inhalt selbst nur flüchtig und in unsicheren Umrissen in das geistige Auge einzutreten vermag. Und nun denke man an das bunte Durcheinander, das unsere Lectüre dem gierig Lesenden zu bieten pflegt! Es ist nicht anders möglich, als daß endlich alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, sowie die verschiedenen Colorite der Darstellung, in heilloser Verwirrung in einander laufen. Man tröste sich nicht damit, daß die Lectüre wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde; denn jeder Eindruck läßt eine Spur in der Seele zurück, und überdies sind nicht die verwirrten Vorstellungen an sich das Schlimmste, sondern dies, daß Oberflächlichkeit und Zerstreutheit überhaupt erzeugt, daß das Gedächtnis abgeschwächt und endlich ein träumerisches Dahindenken und Dahinleben zur Gewohnheit wird.

Aber nicht nur die romanhafte Jugendschrift, sondern selbst unsere specifisch didaktische Unterhaltungsliteratur, wie sie ist, und das Lesen derselben, wie es gewöhnlich betrieben wird, bringt für die wissenschaftliche Bildung der Jugend manchen Nachtheil. Es schadet auch hier das bunte Durcheinander und es schaden viele Schriften der Art durch den Reiz des eingelegten Romans. Es mögen immerhin allerlei nützliche Kenntnisse hängen bleiben. Aber es fehlt ihnen der Zusammenhang, und der zufällige, vorausgreifende Erwerb der Privatlectüre durchkreuzt die Absicht eines wohlgeordneten Schulunterrichts. Dazu kommt, daß die didaktische Jugendschrift in wohlverstandener Speculation von allen Dingen und Geschichten das Schönste und Amüsanteste darbietet und so jene Knaben großzieht, die jeden ernsteren Stoff des Unterrichts unschmackhaft finden. Die Schlaffheit und Zerstreutheit der Jugend, — die encyklopädische Viel- und Halbwisserei und der daran sich knüpfende, über alles raisonnirende und absprechende Dünkel, wie er unserer Zeit überhaupt eigen ist, finden den ergiebigsten Boden in dem seichten und süßlichen Popularisiren der Wissenschaft, zunächst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien.

8) Die moderne Jugendlectüre überhaupt hat sich von der Pädagogik abgelöst. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution. Die Jugendliteratur ist zu einer Macht geworden, die unberufen, aber mit unermeßlichem Einflusse in die Erziehung fast der gesammten Jugend sich eindrängt und in weiterer Folge auf die Bildung der ganzen Nation einwirken muß. Wer aber den Spuren dieser Wirkung nachgeht, der wird sie deutlich genug in den Symptomen der Zerfahrenheit, Blasirtheit, Puerilität und Thatenlosigkeit unserer Jugend und in entsprechenden Krankheiten unserer Zeit überhaupt erkennen.

Bei dem Anblicke eines so trostlosen Zustandes könnte man sich versucht finden, die Privatlectüre überhaupt aus unserem Erziehungsplane zu streichen; und in der That würde, wenn man damit unsere ganze specifische Jugendlectüre beseitigte, der Gewinn weit größer sein, als der Verlust. Aber eine unbefangene Betrachtung muß uns lehren, daß jener Nothstand nur durch Ausartungen der Literatur und des Lese-

triebs entstanden ist und nicht schlechthin durch Verbote, sondern nur durch die Gegenwirkung einer guten Lectüre beseitigt werden kann. Die Aufgabe muß daher dahin gerichtet sein, daß eine *gute Jugendlectüre beschafft und die gute gut geleitet werde.* *)

III. **Eigenschaften einer guten Jugendschrift.** 1) Die Jugendschrift hat die *Aufgabe*, durch belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung zu fördern. Sie soll ihr eine willkommene Erholung von der Schularbeit bieten und doch zugleich eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden. Von dem *Schullesebuche* unterscheidet sich die Jugendschrift dadurch, daß jenes ausdrücklich zum Schulunterrichte benutzt, von dem Lehrer erklärt und von dem Schüler bearbeitet wird, diese dagegen aus freier Liebe gelesen, ohne Hülfe eines andern verstanden werden soll und nur in dieser (inductiven) Weise die Sprachbildung fördern will. Es muß daher dem entsprechend die *methodische* Einrichtung beider Schriften verschieden sein. Dagegen müßen beide in ihrem *pädagogischen* Zwecke übereinstimmen, den Gedanken- und Anschauungskreis zu erweitern, die Phantasie zu beleben und zu zügeln, edle Gesinnungen und religiösen Sinn zu erwecken und zu nähren und den Geschmack zu bilden. Wenn aber der Grundsatz der Didaktik richtig ist, daß der Jugendunterricht überhaupt nicht eine subjective Lehre, sondern nur einen als bestes Eigenthum und treibende Kraft der Volksbildung bewährten Inhalt geben dürfe, und wenn diesem Grundsatze gemäß das Schullesebuch schon seit Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen ist, daß seinem pädagogischen Zwecke nicht durch selbsterfundene Geschichten genügt werden könne, sondern nur dadurch, daß es aus den bewährtesten Schätzen der Nationalliteratur „das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreiche" (Viehoff), so ist damit auch für die Auffindung eines guten Stoffs der Jugendschrift im allgemeinen der richtige Weg vorgezeichnet. Auch hier muß der Grundsatz gelten, „*daß das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei.*"

2) Das Beste aber, was die Lectüre geben kann und soll, ist *die aus den tiefsten Quellen der Volksbildung entsprungene, dem Gesammtbewußtsein der Nation als classisch bewährte und in das Volk eingelebte Dichtung und praktische Weisheit, — oder im weiteren Sinne „alles, was als Welt- und Völkergabe verehrt wird.“* (Rosenkranz.) Von solchem Gehalte war auch größtentheils die Jugendlectüre der Vorzeit.

Aus dem Begriffe des Classisch-Volksthümlichen ergiebt sich eine Eigenschaft, die von der Jugendschrift mit Nothwendigkeit gefordert werden muß, nämlich die eines *pädagogischen Zusammenhangs mit dem natürlichen Bildungsgange* des heranwachsenden Geschlechts, denn „das Einzelne ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt, es muß in der Mitte oder an der Spitze einer *langen Reihe von andern Bildungsmitteln* stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte." (Herbart.) Die classisch-volksthümlichen Werke bilden aber, wenn man von früheren Culturepochen ausgeht, eben eine solche zusammenhängende Reihe von Bildungsmitteln, die, wie sie in der Entwicklung der Cultur des Volkes wirksam gewesen sind, so es auch für den Entwicklungsgang des Knaben sein werden. Daß solche Mittel, die auf den früheren Entwicklungsstufen, wie sie der Knabe erst durchschreiten soll, gewirkt haben, nicht aus der Gegenwart herausgedichtet werden können, läßt sich leicht begreifen. Die Aufgabe eines Jugendschrift-

---

*) Das Gefährliche der Lectüre beleuchtet Hollenberg (deutsche Zeitschrift) unter anderem mit folgenden Worten: „Die höhern Stände, die *lesenden* Stände leiden alle an demselben Uebel, und dieses ist kein anderes, als der *Mangel an Selbstbesinnung, das Doppelleben in uns*, vermöge welches neben einem dürftigen, vernachläßigten wirklichen Ich ohne Fähigkeit der Selbstverleugnung und wahren Liebe ein buntes Aggregat von allerlei schönen phantastischen Vorstellungen und Gedanken in unserer Seele *durch Lectüre* entstanden ist, das sich öfters an die Stelle des Ich setzen will, das auch gerührt werden kann, das kritische Urtheile abgiebt, das sympathetisch und abstoßend afficirt wird, während der innere Mensch, wenn er sich genau fragte, oft die gerade entgegengesetzte Empfindung in sich bewegen würde. Eine kräftige Bewahrung vor der genießlichen Träumerei des Geistes wird nur in der hingebenden Arbeit für das Ganze einer Gemeinschaft gegeben sein."

stellers unserer Zeit wird sich daher wesentlich darauf beschränken, classische Literatur-Schätze für die Jugend auszuwählen und je nach Bedürfnis zu regeneriren. Aber selbst diese Kunst, solche Schätze zu heben und die noch größere, alte kostbare Perlen, wo es nöthig ist, neu zu fassen, erfordert pädagogische und poetische Genialität zugleich und dazu noch, wie Hamann sagt, einen Menschen, „der einen Narren an Kindern gefressen hat."

3) Was die Auswahl betrifft, so hat diese zunächst auf die in kindlichen Culturepochen entsprungene Dichtung und Wahrheit zurückzugehen. Die Ursprünglichkeit der dargestellten Zustände und die Naivetät der Darstellung entsprechen dem Sinne des Kindes; und in der Congruenz eines kindlichen Bildungsstandes des Geschlechts mit dem des heranwachsenden Individuums liegt auch ein innerer Grund, weshalb die Geschichten von Odysseus und dem göttlichen Schweinehirten von unsern Kindern mit ebenso unermüdlichem Eifer gelesen werden, wie die Patriarchengeschichte. — Indes auch aus fortgeschrittenen Bildungsepochen können Werke entnommen werden, welche dem Bedürfnis des Kindes entsprechen; und auch unser eigenes Volk besitzt Schätze, werthvoll genug, um an ihnen unsere Jugend zu bilden. Das echte Volksmärchen, Nibelungen, die Volksbücher von den Haimonskindern, der schönen Magelone, von Fortunat, dem ewigen Juden, Faust und der Sagenschatz überhaupt, sowie selbst die Legende, bieten, und zwar in geeigneter Vertretung verschiedener Bildungsstufen, brauchbare Stoffe dar. Auch in Fabeln, Geschichten und Anekdoten, die als Typen der Welterfahrung, der Volksweisheit und des Volkswitzes (Eulenspiegel und die Schildbürger!) zum Theil aus uralten Zeiten sich erhalten und in das Volk eingelebt haben, findet sich eine Fülle von Material, das immer neuer Sichtung und Bearbeitung fähig und vielfach bedürftig ist. „Für das Jünglings- und Jungfrauenalter aber muß die Ausbildung der Poesie den Ernst der Wirklichkeit selbst in seiner unverhüllten Energie hervortreten lassen. Nicht mehr als ahnungsvolles Spiel, sondern in seiner objectiven Eigenheit muß das Wirkliche nunmehr die Vorstellung der Jugend durchdringen." (Rosenkranz §. 97.) In diese Function wird zunächst das Drama und der Roman eintreten, beide nach ihrem idealsten Begriffe aufgefaßt als eine poetische Darstellung des im Kampfe gegen das Schicksal erstarkenden und sich läuternden Menschengeistes, — und hier bietet auch die neuere classische Literatur eine ziemlich reiche Auswahl. — Am dürftigsten ist aus naheliegenden Gründen die Auswahl für die frühe Kindheit; aber dies eben sollte nur die Mahnung verstärken, daß man die Lectüre dieser meist zu früh lesenden Kindheit beschränke.

4) Die Frage, ob und inwieweit classische Stücke eine für die Jugend berechnete Bearbeitung zulassen oder erfordern, muß auch vom ästhetischen Standpuncte aus erwogen werden. Bei Werken der frühesten Culturperioden wird ihr mythischer und historischer Hintergrund einer Aufhellung, und die nackte Roheit oder doch der Ausdruck derselben einer Sänftigung bedürfen. Dennoch aber muß der Charakter und die Färbung des Ganzen bewahrt und darf die Kraft nicht abgeschwächt, das Herbe nicht versüßlicht werden. Mit einer civilisirenden Feile allein, oder auch mit erläuternden Noten ist hier nicht geholfen und mit eingelegten Raisonnements viel geschadet; vielmehr bedarf es eines schöpferischen Geistes, um die großen Geister längst verfallner Zeiten zu neuem jugendlichen Leben zu wecken. Die Bearbeitung muß „nicht überall Uebersetzung, aber überall mehr als Uebersetzung sein." Immermanns Tristan und Isolde und nahebei auch Simrocks Amelungenlied (die freilich nicht für die Jugend geschrieben sind) können als glückliche Versuche einer solchen freien Bearbeitung betrachtet werden.

In den Dichtungen der Kindheit des Menschengeschlechts ist indes auch ein Motiv wirksam, das erotische, das dem Kinde unverständlich ist, oder, wenn es halb verstanden einem verfeinerten Schamgefühl oder einer schon vergifteten Phantasie entgegentritt, geradezu entsittlichend wirken kann; und hier ist dem pädagogischen Takte eine Aufgabe gestellt, die ebenso sehr durch übertriebene Aengstlichkeit verfehlt werden kann, als durch ein rücksichtsloses Bloßlegen. — Anders verhält es sich mit neueren classischen Werken; eine Bearbeitung solcher Werke für die Jugend würde dieser den vollen Genuß späterer Jahre verkümmern und die eingetretene Sittencensur würde vielleicht nur lüstern nach der Einsicht in nicht castrirte Exemplare machen.

Wer übrigens an classischen Stoffen nicht Genüge hat und sich als ein so großer Dichter fühlt, um für die Jugend schreiben zu können, der entnehme seinen Gegenstand wenigstens dem wirklichen Leben und zwar den naivsten und erhabensten Aeußerungen eines großen Seelenlebens. —

5) Sehr gewöhnlich ist die Annahme, daß in einer guten Jugendschrift eine moralische Tendenz sich aussprechen müße. Aber Herbart bemerkt dagegen, daß schon die Absicht zu bilden die Jugendschrift verderbe und namentlich „das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen,“ den Knaben hindere, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Wird die Moral an dem Beispiel erdichteter Tugendhelden gelehrt, so merkt das Kind leicht, daß diese Helden nicht Fleisch und Bein haben, und wird gelangweilt oder selbst mistrauisch. Denn nur die Wahrheit des Lebens ist es, die praktische Theilnahme erweckt, und nur im Gegensatze zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. „Stellt Kindern,“ sagt Herbart, „das Schlechte dar, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement, sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren, es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseit der Gefühle und Einsichten der Kinder; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt.“

Man wird zugeben, daß die biblische Geschichte des A. T. auch eine Moral enthält; und „doch sind jene Patriarchen, diese Richter und Propheten, Könige und Priester nichts weniger als Tugendideale im Sinne einer modernen schlappen Moral. Gerade daß die Schattenseite nicht fehlt, giebt ihnen einen so hohen pädagogischen Werth.“ (Rosenkranz.) Immer muß die Moral aus der Erzählung selbst sprechen. Selbst die Fabel verträgt es nicht leicht, daß ihre Nutzanwendung ins Abstracte breit gelegt werde.

6) Anders verhält es sich mit der Forderung, daß die Jugendschrift sittlich rein gehalten werden müße, insofern man nämlich darunter nur eine Vermeidung alles dessen zu verstehen pflegt, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Lüste erregen könnte. Nicht allein sachlich, auch hinsichtlich der Ausdrucksweise ist eine entsprechende Vorsicht zu empfehlen. Doch auch eine zu ängstliche Nachgiebigkeit gegen eine überfeinerte sprachliche Decenz kann schaden, und es müßen daher solche menschliche Dinge und namentlich die Geschichte der Liebe, wenn sie einmal dargestellt werden, zwar mit keuschem Sinne, aber mit festen, nicht durch Halbdunkel zu Argwohn verleitenden Zügen gezeichnet werden.

7) Auch die religiöse Tendenz der Jugendschrift kann durch Absichtlichkeit und Uebertreibung ihren Zweck verfehlen. Allerdings muß die Jugendschrift als ihr letztes Ziel die Erziehung zum Christenthum betrachten. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß auch nichtchristliche Weltanschauungen, insofern sie nothwendige Stufen der Entwicklung des Menschengeistes vergegenwärtigen, ein Recht haben, in die Lectüre der Jugend einzutreten. — Auch darf die Jugendschrift nicht unmittelbar in die tiefsten und außerordentlichsten christlichen Lebenserfahrungen einführen wollen, wenn sie nicht zu einer religiösen Frühreife Anlaß geben will, deren absichtliche Herbeiführung auch Palmer entschieden als pädagogisch falsch bezeichnet. „Denn hier stellt sich,“ sagt Thiersch (über Familienerziehung), „die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solcher Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Redensarten bleiben.“ Das Buch in seiner stillen Sprache kann zwar viel aus dem Herzen des Menschen heraussagen; aber man hüte sich, die Personen des Buches selbst von den tiefsten Heilserfahrungen in alltäglicher Conversation parliren zu lassen. Auch mit den Wundern der göttlichen Vorsehung darf kein verschwenderischer Verbrauch getrieben werden. — Die christliche Jugendschrift muß die durch sich selbst überzeugende und überwältigende Wahrheit eines in Kampf und Buße zum Heil und Frieden hindurch bringenden Lebens mit schlichten, zarten, fast

scheuen und doch ergreifenden Zügen darstellen, und eine solche Darstellung kann allein dem gelingen, der selbst ein solches Leben erfahren hat. Ein solcher aber schreibe ohne prämeditirte Tendenz, nur aus seiner Liebe und Glaubensfreudigkeit heraus. Eben dies gehört überhaupt zum Wesen der classischen Dichtung, daß sie, ohne lehrhaftig sein zu wollen, doch belehrt und bildet.

8) In der Forderung der Wahrheit wird jede besondere Tendenz der Jugendschrift aufgehen müßen. Unter dieser Wahrheit ist aber nicht eine Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit zu verstehen, sondern jene innere Wahrheit, welche auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt. Die Jugend muß auch aus der Dichtung die wirkliche Welt verstehen lernen, und in der That besitzt schon das Kind ein natürliches Verständnis dazu. Nicht das Märchen peinigt die Kinder mit Zweifeln, wohl aber die aus der unmittelbaren Gegenwart erdichtete Erzählung; hier kommt es mit der ängstlichen Frage, ob die Geschichte auch wahr sei, und wird traurig, wenn man ihm mit Nein antwortet. Auch aus der sittlichen Haltung seiner Kinderbuchhelden fühlt es leicht jede Unwahrheit heraus. Palmer hat zwar ganz Recht, wenn er sagt, man dürfe dem Kinde Gutes und Böses nur in stark ausgeprägten Gestalten vorhalten, die ihm mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheus werden. Aber damit ist nicht gesagt, daß „die Engel an Tugend" und „die Teufel an Bosheit", wie man sie in vielen Kinderbüchern findet, auch durchweg die rechten Gestalten seien; denn was an ihnen bedenklich erscheint, ist nicht das starke Gepräge, sondern die Unwahrheit.

9) Auch die Kunst der Accommodation hat ihre Schwierigkeit; sie ist etwas mehr als eine bloße Herablassung zu dem Verständnis und den Erfahrungen des Kindes. Denn die Welt der Jugendschrift muß dem Gesichtskreise des Kindes zwar erreichbar sein, aber zugleich über denselben hinausweisen; „das Kinderbuch muß" (wie Dahlmann sagt) „statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen geben." Auch die Meinung, daß man das Kind am besten mit Geschichten von Kindern unterhalte und durch Kinderbeispiele belehre, ist irrig. Denn „der Knabe fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein" (Herbart). Die Erzählung, die ihn erfreuen und bilden soll, muß das „stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe tragen." Robinson tritt zwar als ein Kind auf, aber nicht seine Knabenhaftigkeit, sondern sein Erstarken zur Mannhaftigkeit gewinnt ihm die Herzen. — Zugleich muß aber vor einem andern Extreme gewarnt werden. Man glaube nicht, daß das Kind lesen könne, wie der Erwachsene. Die Lebenserfahrungen des Kindes sind weit beschränkter; und es bleibt ihm neben dem spannenden Interesse an dem Verlaufe der Geschichte die Arbeit, die neue Welt seinen eigenen Vorstellungen zu assimiliren. Mithin darf die Schwierigkeit des Verstehens und Verarbeitens nicht allzusehr gesteigert und noch weniger durch geradezu unverständliche Ausdrücke und Begriffe unübersteiglich gemacht werden.

10) Allerdings ist es eine nothwendige Eigenschaft der Jugendschrift, daß sie Interesse errege. Aber die Spannung muß der Art sein, daß sie die geistige Thätigkeit nicht nur erwecke, sondern zugleich auf einen Punct ruhiger und andauernder Betrachtung sammle. Jeder Ueberreiz schwächt die gesunde Thätigkeit des Geistes. Ein Ueberspannen des Interesses ist oft noch gefährlicher, als ein Nachlassen zur Langweiligkeit.

Die Darstellungsweise selbst muß klar und einfach sein, ohne je trivial zu werden; sie muß mit hellen und frischen Lebensfarben zeichnen; aber die durchsichtige Oberfläche muß einen tiefen, lebensvollen Hintergrund bergen, der bei wiederholtem Betrachten immer reicher sich erschließt. Er muß reich genug sein, um auch den Erwachsenen mit Liebe und neuem Gewinne zu seinem Kinderbuche zurückkehren zu lassen.

Wenn in Vorstehendem von den sogenannten Unterhaltungsschriften gesprochen worden ist, so sind nunmehr noch einige Worte über

11) die specifisch didaktischen Jugendschriften zu sagen, die durch reale Wahrheit von der poetisch gestalteten Unterhaltungsschrift und durch anziehende Einkleidung von dem Schulbuche sich unterscheiden sollen. — Auf dem historischen Gebiete wird

die Ueberleitung von der Sage zur Geschichte zweckmäßig durch Erzählungen im Herodot'schen Stile vermittelt und auf den weiteren Stufen werden vorzugsweise hervorragende Persönlichkeiten die Mittelpuncte historischer Gemälde bilden, aber auch an sich prägnante Begebenheiten nicht ausgeschlossen werden, denn die neuere Methode, die ganze Weltgeschichte in Porträts einzurahmen, leidet an Uebertreibung. Wie aber schon an den Bildern der Weltgeschichte ungesucht das Walten Gottes zur Anschauung kommen und der Patriotismus sich beleben wird, so wird endlich die Biographie dem Jünglinge Weg und Ziel für seine eigene Entwicklung und seine eigenen Kämpfe vorbilden. Ein reiches Material zur Darstellung deutschen Lebens und deutscher Tugend liegt in trefflichen Biographieen vor und harrt noch großentheils einer angemessenen Bearbeitung für die Jugend.

In die Natur- und Völkerkunde führen am besten Reisebeschreibungen ein, welche nicht fertige Gemälde geben, sondern den Leser, wie die ausdauernde Arbeit der Entdeckung, so auch „den Jubel des erobernden Geistes“ mit empfinden lassen. — Für die Naturgeschichte insbesondere werden zunächst Erzählungen aus dem Leben und Haushalte der Thiere dienen. Die Belehrung über technische Wissenschaften aber wird am besten an Biographieen sich anschließen.

Auch der Stoff für die didaktische Jugendschrift muß aus classischen Werken geschöpft werden. Als Motiv der Auswahl kann nur der Werth der Sache an sich entscheiden. Manche classische Stoffe werden in ihrer ursprünglichen Fassung gegeben werden können, andere werden einer Bearbeitung bedürftig sein, und diese wird es unbedenklich wagen dürfen, in freiester Weise wissenschaftliche Stoffe zu popularisiren. Nur darf die Wahrheit nie ins Romanhafte verschwimmen, die Anmuth und Leichtigkeit der Darstellung nicht dem Ernste der Sache schaden und nicht dem Leser eigene Geistesarbeit ersparen. Im übrigen ist planmäßige Anordnung, Gleichmäßigkeit der Ausführung und des Colorits erforderlich, encyklopädische Zerstückelung aber überall verwerflich.

12) Sehr gewöhnlich ist die Ansicht, daß Volks- und Jugendschrift ziemlich gleichbedeutend sei, und allerdings sollten beide in dem allgemeinen Begriffe des Volksthümlichen sich einigen. Auch theilt das Volk mit der Jugend die Neugierde nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem. Aber neben dieser Uebereinstimmung des Geschmacks finden sich zugleich hinsichtlich des Bildungsstandes und Bildungsbedürfnisses beider so wesentliche Verschiedenheiten, daß selbst die echte Volksschrift nicht ohne weiteres Anspruch auf die Eigenschaft einer guten Jugendschrift machen darf. Noch viel weniger aber darf ein solcher Anspruch von den modernen Volksschriften erhoben werden, die ihren Titel nur aus der Absicht herleiten, zum simplen Volksverstande docirend und amüsirend sich herabzulassen.

13) Auch für die Ausstattung der Jugendschrift mit Bildern und Illustrationen müßen feste Grundsätze befolgt werden. Während das Bilderbuch ohne Schrift verstanden werden soll, oder doch nur eines kurzen Textes zur Erläuterung bedarf, hat das Bild der Jugendschrift im allgemeinen nur den Zweck der Verdeutlichung. Und hier ist zunächst weise Sparsamkeit zu empfehlen. Jeder Ueberfluß an Illustrationen und Bildern muß schaden, indem hierdurch vornweg der Phantasie die Selbstthätigkeit im Construiren von Vorstellungen erspart und diese Thätigkeit selbst mehr und mehr abgeschwächt wird. Bilder sollten daher nur für solche Gegenstände eintreten, welche ein schriftlicher Vortrag nicht genügend zu veranschaulichen vermag, oder für solche prägnante Scenen, deren Belebung und Fixirung durch Zeichnung besonders erforderlich erscheint, — immer aber in der Art, daß sie dem Leser eine geistige Arbeit durch die Zeichnung selbst, die verstanden sein will, von neuem bieten.

Als allgemeine Eigenschaft ist von dem Bilde der Jugendschrift künstlerische Vollkommenheit zu fordern, damit an ihm auch der Geschmack sich bilde; wenigstens ist Unschönheit und Unrichtigkeit geradezu verwerflich. Unerläßliche Forderung ist ferner, daß nur wahre und charakteristische Bilder gegeben werden. Wahrheit ist vor allem bei Abbildungen von Sachen zu fordern, z. B. für naturhistorische Gegenstände, bei denen überdies die Aufgabe dahin gerichtet sein muß, in dem Individuum, das dargestellt wird, zugleich einen charakteristischen Repräsentanten des ganzen Geschlechts zu geben. Bei geographischen Illustrationen kommt es darauf an,

mit großer Sachkenntnis und methodischer Kunst eine Masse zerstreuten Stoffes in ein prägnantes Gesammtbild zusammenzufassen; und für historische, namentlich archäologische Gegenstände muß antiquarische Einsicht mit künstlerischem Geschick sich verbinden. (Und gerade hier ist großer Mangel an brauchbarem Material.) Von der Darstellung geschichtlicher Begebenheiten ist besonders charakteristische Treue zu fordern. Leichtfertige Bildnereien, die zu jeder beliebigen Schlacht eine beliebige Schlachtenscene geben, sind schlechthin verwerflich. Uebrigens sollte die historische Malerei der Jugendschrift nur Begebenheiten von wirklich weltgeschichtlicher Bedeutung durch bildliche Darstellungen hervorheben. Jedes Bild endlich muß ausdrucksvoll und verständlich sein und zugleich durch einen tiefen Inhalt das Interesse dauernd fesseln.

IV. **Leitung der Jugendlectüre.** Die nächste Aufgabe ist auf

1) eine pädagogische Auswahl der Lectüre zu richten. Und hierbei muß vor allem die Meinung zurückgewiesen werden, als ob es sich nur darum handle, ein Buch zu finden, das die müßigen Stunden des Zöglings mit unschädlicher Unterhaltung ausfülle. Schleiermacher (Erziehungslehre S. 658) hält jedes Lesen zum Zeitvertreib, weil es „die lebendige Anschauung tödte, an den Tisch nagele und öffentlichen Lebens unfähig mache, für absolut schädlich." In der That ist jedes Buch schädlich, das nichts weiter ist als unschädlich. Es haben daher diejenigen nicht ganz Unrecht, die, wie Stoy (Schrift und Jugend), es für das Sicherste halten, die Auswahl nur auf Bibel und Classiker zu beschränken und die gesammte specifische Jugendliteratur auszuschließen. Nur ist zu fürchten, daß dem Lesetriebe des früheren Jugendalters, der einmal viel zu tief in einer allgemeinen Zeitrichtung und in der Verkünstelung der Familienverhältnisse wurzelt, als daß er schlechthin ohne Befriedigung gelassen werden könnte, mit Bibel und Classikern allein nicht angemessen genügt werden könne. Wir werden daher unsere Auswahl auch auf die eigentliche Jugendliteratur erstrecken müßen, aber hier freilich auf in ihrer Art classische Schriften. Niemeyer und Beneke erklären selbst gute Romane für zuläßig, und in der That werden Cooper, Steffens, Walter Scott u. a. selbst in sorgsam gewählten Schülerbibliotheken dargeboten. Um recht zu wählen, bedarf es übrigens nicht nur großer pädagogischer Einsicht, sondern auch aufopfernder Gewissenhaftigkeit; denn wir meinen im Ernst, daß der Erzieher seinem Zöglinge kein Buch in die Hand geben sollte, das er nicht selbst zuvor gelesen und für gut befunden hat.

2) Weise Mäßigung ist die nächste Forderung. Der Lesewuth muß mit Entschiedenheit entgegen gearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeitssinn nicht geschwächt werden. Ebenso ist dahin zu sehen, daß die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und erfinderischer Thätigkeit, die so schon genugsam eingeengt ist, nicht auch noch durch Lectüre mehr als billig beschränkt werde. — Ueberdies gelangt nur bei weiser Mäßigung des Lesens das Gelesene selbst zu rechter Wirkung, d. h. nur dann, wenn jedem einzelnen Buche Raum gelassen wird, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele abzusetzen. Mit entschiedener Strenge muß daher der Lesehast gewehrt werden. Aber es dabei nicht genug, die Lectüre zu versagen; es muß vielmehr, wenn nicht größere Gefahr entstehen soll, dafür gesorgt werden, daß die Mußestunden, in welchen der Knabe seine Zuflucht zu Büchern zu nehmen pflegt, durch eine andere Thätigkeit ausgefüllt werden; und diese Sorge ist zwar schwieriger, als das Darreichen von Büchern, aber häufig auch viel verdienstlicher. Man entschlage sich der ängstlichen Pädagogie, die in der Freiheit des wilden Knaben immer eine größere Gefahr erblickt, als in der Lesesucht des zahmen. — Neben dieser Mäßigung des Lesetriebs muß zugleich dahin gesehen werden, daß der Zögling

3) mit Ausdauer und Besinnung lese. Eine solche Ausdauer läßt sich zwar nicht unmittelbar für jede Lesestunde herstellen, sondern muß durch die Erziehung überhaupt angebildet werden; aber es kann wenigstens abwehrend verfahren werden, indem man Pausen eintreten läßt, in denen die gewonnenen Vorstellungen sich abklären können, und indem man ein und dasselbe Buch nach Zwischenräumen immer von neuem in die Hände des jungen Lesers spielt. — Ebenso ist eine gewiße Einheitlichkeit der Lectüre zu fordern und das bunte Vielerlei und Durcheinander als gemein-

schädlich zu verhüten. Namentlich ist vor der heillosen Zersplitterung durch Jugendzeitungen &c. zu warnen. Göthe erzählt, daß in seiner Kindheit schon der Orbis pictus, die große Familienbibel mit Merian'schen Kupferstichen, Ovids Verwandlungen u. a. „sein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt haben;" aber er setzt auch hinzu, daß „er sich immerfort damit beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen," und an den löschpapiernen Volksschriften, deren er und seine Schwester sich bemächtigten, rühmt er „als größten Vortheil" die Wohlfeilheit, weil, „wenn wir ein solches Heft zerlesen hatten, es bald wieder neu angeschafft und aufs neue verschlungen werden konnte." — Ein „Verarbeiten und Wiederhervorbringen" des Gelesenen wird aber wesentlich gefördert, wenn der Erzieher selbst für die Lectüre des Zöglings sich interessirt und das gemeinsame Interesse ungesucht ein Besprechen des Gelesenen herbeiführt. Am glücklichsten ist es, wenn der Knabe mit ganzer Seele einer Lieblingslectüre sich hingiebt und in dieser in gleicher Weise eine geistige Heimat findet, wie Göthe in den biblischen Geschichten des A. T. sie fand. — Ist einmal der Zögling eines solchen Vertiefens in gute Lectüre fähig, dann wird man bald ihn sich selbst überlassen können. Ueberhaupt aber ist vor zu peinlicher Aufsicht zu warnen, weil eine solche leicht Argwohn erweckt und das Gelüste nach verbotener Frucht mehr hervorruft, als dämpft.

4) Einer besonderen Rücksicht bedarf die Altersstufe des Zöglings. Für das früheste Lebensalter paßt eigentlich nur eine Geschichte, — die lebendige Erzählung der Mutter. Wo aber diese natürlichste Kinderunterhaltung in den Gewohnheiten unserer Zeit untergegangen ist, da sei man wenigstens weise genug, den Kleinen, wenn sie nicht an dem Schulbuche genug haben sollen, mit größter Zurückhaltung eine kleine Gabe nach der andern zu reichen. Denn gerade im zarten Alter wirken die Eindrücke am tiefsten und legen sich leicht böse Gewohnheiten des Lesens an. Für spätere Altersstufen ist die Auswahl ergiebiger, muß aber auch hier der erstarkenden Kraft gemäß getroffen werden. Namentlich ist dahin zu sehen, daß der heranwachsende Knabe nicht bei Kindergeschichten stehen bleibe, noch auch zu frühe in höhere Literaturgebiete eingeführt werde. Für das reifere Alter insbesondere muß auch darauf Bedacht genommen werden, daß die Privatlectüre zur Lectüre der Schule in einen angemessenen Zusammenhang trete.

5) Auch die Individualität überhaupt fordert besondere Berücksichtigung. Die Lectüre wird den Pedanten der Schularbeit zu erfrischen und geschmeidig zu machen, den Widerwilligen und Trägen (durch annehmliche Form des Lernstoffes) zur Arbeit zu locken haben. Eine entschiedene Vorliebe für ein bestimmtes Studium wird durch gleichartige Lectüre gefördert, der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lectüre entgegengewirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lectüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äußerste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft, dagegen die Gleichgültigkeit und träge Abneigung gegen Lectüre durch stärkere Reize und mit Hülfe anregender Besprechung aus ihrer Indolenz geweckt, oder auch, wenn sie aus Ueberſättigung entspringt, durch lang andauernde Entbehrung geheilt werden müßen.

6) Die Aufstellung eines Verzeichnisses guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften ist ein dringendes Bedürfnis; aber die Kräfte eines Einzelnen werden dieser Aufgabe kaum gewachsen sein. — Was bis jetzt dafür geschehen ist, um den rathlosen Eltern (und Lehrern) Rath zu schaffen, erscheint noch wenig zureichend. Am verdienstlichsten und unter den gegebenen Verhältnissen wahrhaft dankenswerth sind G. W. Hopfs „Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer" (4. Aufl. 1856); die „Neue Folge der Mittheilungen" (1861) übt eine noch strengere Kritik. — Beachtenswerthe Beiträge für eine Auswahl sind von dem pädagogischen Verein in Berlin, der Agentur des Rauhen Hauses, dem christlichen Verein für Norddeutschland, dem württemberg. Volksschriftenverein und neuestens von der südwestdeutschen Conferenz für innere Mission gegeben worden.

K.

Kalligraphie, s. Schreibunterricht.

Kameraden, s. Gespielen.

Kant, Immanuel. 1. Allgemeine Bedeutung Kants für Erziehung und Cultur. Dieser außerordentliche Mann verdient auch in der Geschichte der Erziehung und Cultur eine ausgezeichnete Stelle. Die hohen Verdienste, die er sich um die Entwicklung und Bildung des deutschen Geistes erworben hat, sichern ihm unter den Männern einen Ehrenplatz, die wir als Lehrer und Erzieher der Menschheit bezeichnen können. Während er diese allgemeinen Wirkungen auf die Entwicklung des deutschen Volkes, ja der ganzen Menschheit durch seine Schriften hervorgebracht hat, so war er zweitens auch einer der ausgezeichnetsten Universitätslehrer seiner Zeit. Er beherrschte als solcher fast das ganze Reich der allgemeinen Wissenschaften. Auch die Pädagogik, sofern sie die Erziehung des menschlichen Individuums betrachtet, behandelte er in seinen Vorlesungen; dieselben enthalten einen Schatz von fruchtbaren Gedanken und Vorschriften und tragen das lichte Gepräge der Weisheit und der Erfahrung. Endlich aber verdient auch das Leben Kants*) die sorgfältigste Beachtung der Lehrer und Erzieher aller Art, weil es ein Muster einer wohlgeleiteten Selbsterziehung ist. Wegen dieses innigen Zusammenhanges, in welchem bei K. die Verfassung und Entwicklung seines individuellen Lebens mit seinen allgemeinen Leistungen für deutsche Wissenschaft und Cultur steht, ist es daher auch möglich, die Schilderung des großen Mannes an den Verlauf seines Lebens anzuschließen.

2. Kants Ausbildung bis zum Antritt seines öffentlichen Lehramtes. Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 zu Königsberg geboren. Sein Vater war ein in mäßigen Vermögensumständen lebender Sattlermeister, ein sehr rechtschaffener Mann, der nebst seiner Frau der religiösen Richtung ergeben war, die man mit dem Namen des Pietismus bezeichnet. Es ist von Interesse zu hören, was Kant später, wo er nichts weniger als ein Pietist war, über diese Richtung urtheilte. „Waren auch die religiösen Vorstellungen der damaligen Zeit," sagt er, „und die Begriffe von dem, was man Tugend und Frömmigkeit nannte, nichts weniger als deutlich und genügend, so fand man doch wirklich die Sache. Man sage dem Pietismus nach, was man will, genug, die Leute, denen es ein Ernst damit war, zeichneten sich auf eine ehrwürdige Weise aus. Sie besaßen das Höchste, was der Mensch besitzen kann, jene Ruhe, jene Heiterkeit, jenen inneren Frieden, der durch keine Leidenschaft beunruhigt wurde. Keine Noth, keine Verfolgung setzte sie in Mismuth, keine Streitigkeit war vermögend, sie zum Zorn zu reizen. Mit einem Worte, auch der bloße Beobachter wurde unwillkürlich zur Achtung hingerissen." Ganz besonders concentrirte sich jene religiöse Tüchtigkeit in dem Herzen seiner Mutter. Ihr Bild stand K. auch noch in seinem Alter lebhaft vor Augen; er rühmt ihren natürlichen Verstand, ihr edles Herz, ihre echte Frömmigkeit. Sie übte auch den bedeutendsten Einfluß aus auf die erste Erziehung ihres Sohnes und bestimmte seine Gemüths- und Geistesrichtung; sie war es, die die Fassungskraft, die Wißbegierde und die scharfe Beobachtungsgabe an ihrem Sohne bemerkte und ihm die Wege zum Studiren bahnte. Sie führte ihn nämlich zu ihrem Gewissensrath, dem damaligen Haupte der Königsberger Pietisten, Dr. Franz Albert Schultz, Prediger und Professor der Theologie, um ihn über die weitere Erziehung ihres Sohnes, der bis dahin eine Elementarschule besucht hatte, um Rath zu fragen. Schultz rieth ihr, den Kaben auf eine höhere Lehranstalt zu bringen und ihn dann Theologie studiren zu lassen — ein Rath, der mit den innersten Wünschen der Mutter übereinstimmte. Da Schultz in dieser Zeit das Directorat eines

*) Kants Leben findet man besonders in folgendem Hauptwerk dargestellt: J. Kants Biographie zum großen Theil nach handschriftlichen Nachrichten dargestellt von F. W. Schubert 1842 in Kants Werken von Rosenkranz und Schubert B. XI. Abth. 2. Wenn später Kants Werke citirt werden, so ist es immer nach dieser Ausgabe geschehen.

der Königsberger Gymnasien, des Collegium Fridericianum, übernommen hatte, so nahm er den Knaben 1733 in diese Anstalt auf und machte es ihm durch vielfache Unterstützungen möglich, daß er trotz seiner beschränkten Mittel alle Classen dieser Schule durchmachen konnte. Auch diese Anstalt beruhte auf dem Princip des Pietismus. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die strenge Sittlichkeit, die K. in seinem Leben an sich selbst ausübte und später so eindringlich lehrte, durch diese frommen Eindrücke seiner Jugend begründet worden ist. Was seine wissenschaftliche Bildung betrifft, so wurde sie besonders durch ein gründliches und umfassendes Studium der römischen Sprache und der römischen Schriftwerke bewirkt. Auch begnügte er sich in seinem Wissenstriebe nicht mit dem, was die Schule bot, sondern er stiftete mit zweien seiner Mitschüler eine engere Verbindung, die den Zweck hatte, solche lateinische Schriftsteller zu lesen, die nicht in den Kreis der Schullectüre gehörten. So mit gründlichen Kenntnissen ausgerüstet bezog er 1740 die Universität seiner Vaterstadt, um Theologie zu studiren. Nach der löblichen Sitte jener Zeit hörte K., ehe er an das theologische Studium herangieng, eine Reihe von Vorlesungen in der philosophischen Facultät. Dieses war entscheidend für sein Leben; er studirte zwar auch Theologie, aber sein Entschluß, den philosophischen Wissenschaften sein Leben zu widmen, war unwiderruflich gefaßt. Er blieb deshalb noch in Königsberg, nachdem er sein akademisches Studium absolvirt hatte, wobei er sich durch Privatunterricht und durch Veranstaltung von Repetitorien seinen Lebensunterhalt zu erwerben suchte. Als aber 1746 sein Vater gestorben war, waren seine finanziellen Verhältnisse so beschränkt, daß er fürs erste eine Hauslehrerstelle annehmen mußte. Von dem Hauslehrerleben Kants besitzen wir keine ausführlicheren Nachrichten; nur das wissen wir, daß es für seine Ausbildung zu einem ausgezeichneten Docenten und zu einem trefflichen Gesellschafter von außerordentlicher Wichtigkeit gewesen, und daß er auf diesem Umwege nur um so sicherer zu seinem Ziele gelangt ist.

3. Kant als akademischer Docent. 1755 habilitirte sich K. als Privatdocent an der Universität Königsberg. Die Zeit, wo ein in sich unabhängiger und freier Geist seine Ueberzeugungen ungehindert und ungefährdet aussprechen konnte, war noch niemals so günstig gewesen, als damals in Preußen. Denn auf dem Throne Preußens saß damals Friedrich der Große. Zwar konnte dieser für Kants äußerliches Fortkommen nicht viel thun; erst 1770 wurde K. ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik mit einem Gehalte von 400 Thalern, der später auf 600 Thlr. erhöht wurde. Aber er erhielt von Friedrich selbst und von dem Minister von Zedlitz wiederholt die größten Beweise der Hochachtung. Und daß er seinen Geist in Wort und Schrift völlig frei aussprechen durfte, so lange Friedrich der Große lebte, diese Freiheit war für ihn um so werthvoller, da manche Resultate seiner Philosophie mit den hergebrachten Ansichten in Widerspruch standen. Als Universitätslehrer ist K. fast ein halbes Jahrhundert die Zierde der Königsberger Universität gewesen, und hat sich eine unbegrenzte Achtung erworben. Es liegen über seine akademische Lehrthätigkeit die genauesten Zeugnisse vieler seiner Schüler vor, namentlich auch solcher, die selbst in der literarischen Welt später eine Rolle spielten. Einer der vollgültigsten Zeugen ist Herder (s. dessen Briefe zur Beförderung der Humanität). Die Vorzüge von Kants akademischer Lehrthätigkeit beziehen sich theils auf den Inhalt, theils auf die Form und den Geist seiner Vorträge. Was den Inhalt der Kant'schen Vorlesungen betrifft, so müßen wir in dieser Beziehung die außerordentliche Vielseitigkeit derselben bewundern. Er las nicht bloß über die Gegenstände, in denen er sich zunächst habilitirt hatte, Logik, Metaphysik, Mathematik und Physik; sondern auch über Naturrecht, Moral, natürliche Theologie, über Pädagogik, physische Geographie und Anthropologie. In formeller Hinsicht werden die Kant'schen Vorlesungen von seinem Biographen Jachmann, der ihn selbst eine Reihe von Jahren gehört hat, als lichtvoll und anziehend bezeichnet. In den Vorlesungen, die für ein allgemeines Publicum berechnet waren, wie in der physischen Geographie und in der Anthropologie, kam ihm seine umfassende Kenntnis der Natur und des Menschenlebens und seine ausgezeichnete Belesenheit, so wie seine Gewalt über die Sprache zu statten, um sie anschaulich und interessant zu machen.

In seinen eigentlich philosophischen Vorlesungen verschmähte er die gewöhnliche

dogmatische Manier und suchte den Trieb und die Fähigkeit der philosophischen Untersuchung zu wecken. Und so hat er durch seine Thätigkeit nicht bloß den Geist der freien Forschung zum Gemeingute vieler Menschen gemacht, sondern er hat auch auf den Charakter und die Sittlichkeit seiner Zuhörer sehr heilsam eingewirkt. Die moralischen Schriften Kants können uns natürlich keine vollständige Anschauung geben von der energischen Wirkung, die seine mündliche Rede ausgeübt haben muß; aber dennoch kann man auch Kants moralische Schriften, besonders seine Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, nicht ohne sittliche Erhebung lesen.

Noch ist hier zu erwähnen, daß K. nach dem Tode Friedrichs des Großen in seiner Lehrfreiheit gehemmt wurde. Unter Friedrich Wilhelm II. nahm die preußische Politik und Kirchenleitung bekanntlich eine reactionäre Strömung. Schon 1788 mußte der freisinnige Zedlitz abtreten, und an seine Stelle trat der fanatische und hierarchische Wöllner, berüchtigt durch das nach ihm benannte Religionsedict. K. erhielt eine Cabinetsordre vom 1. October 1794, von Wöllner selbst abgefaßt, in welcher ihm vorgeworfen wird, seine Philosophie zur Entstellung und Herabwürdigung von Haupt- und Grundlehren der heiligen Schrift und des Christenthums misbraucht zu haben. Man verlangt seine gewissenhafteste Verantwortung und erwartet, daß er sich künftighin nichts dergleichen werde zu Schulden kommen lassen. Hierdurch wurde K. in einen Conflict der Pflichten verwickelt, der ihm sehr viel zu schaffen machte. Er erledigte aber die Sache nach folgender Maxime, die man auf einem Zettel von ihm aufgeschrieben fand: Widerruf und Verleugnung seiner inneren Ueberzeugung ist niederträchtig, aber Schweigen in einem Falle, wie der gegenwärtige, ist Unterthanenpflicht; und wenn alles, was man sagt, wahr sein muß, so ist darum nicht auch Pflicht, alle Wahrheit öffentlich zu sagen. In diesem Sinne beantwortete er das königliche Schreiben. Nach dem Tode Friedrich Wilhelms II. wurde die Lehrfreiheit wiederhergestellt und das Wöllner'sche Religionsedict aufgehoben; allein K. genoß die ihm wiedergeschenkte Redefreiheit nur wenige Jahre, denn schon 1799 mußte er wegen Altersschwäche seine Vorlesungen schließen und am 12. Februar 1804 starb er.

4. Kants Bedeutung für die Entwicklung des deutschen Geistes und der deutschen Wissenschaft. Wir haben uns in dieser Beziehung selbstverständlich zumeist an K.'s Schriften zu halten.

Die bedeutendsten derselben sind: Kritik der reinen Vernunft (1781), Kritik der praktischen Vernunft (1788), Kritik der Urtheilskraft (1790), die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793). Als praktischen Beweis für die universelle Bedeutung dieser Schriften können wir zunächst auf die Wirkungen hinweisen, die sie in der deutschen Wissenschaft hervorbrachten. Infolge derselben entstand damals in Deutschland ein so großartiges philosophisches Leben, wie es vorher nur das alte Griechenland gekannt hatte. Aber auch alle andern Wissenschaften bewegten sich am Ende des Jahrhunderts um die Kant'sche Philosophie als um ihre gemeinschaftliche Angel. Die Kritik der Urtheilskraft z. B. war es, die in Schiller ein neues Leben und neue Anschauungen erweckte und ihn in den Stand setzte, seine ästhetischen Abhandlungen zu schreiben. Die Kant'schen Schriften über Moral ferner haben dazu beigetragen, das sittliche Leben in unserer Nation zu reinigen und von dem egoistischen Eudämonismus zu befreien. Und wie K. als akademischer Lehrer dahin wirkte, in den Studirenden den Geist selbständiger Forschung zu erwecken, so wecken auch seine philosophischen Schriften die selbständigsten philosophischen Forscher. In dieser Beziehung ist ihm unter den Philosophen etwa nur Sokrates zur Seite zu stellen. Noch ist in unserem Jahrhundert keiner zum Philosophen geworden, der nicht ein gründliches Studium aus den K.'schen Schriften gemacht hätte.

Was macht denn die K.'sche Philosophie so groß, was giebt ihr diesen Epoche machenden Einfluß auf das deutsche Culturleben, was ist ihr Grundgedanke, ihr Princip? K.'s Vorgänger, die dogmatischen Philosophen, hatten die Erkenntnis der Dinge gesucht und das geistige Vermögen im Menschen, welches doch der Träger aller Erkenntnis ist, dabei als gegeben vorausgesetzt; dagegen ließ K. die Dinge zunächst bei Seite liegen und untersuchte zuerst den Geist. Da diese Untersuchung des Geistes jedenfalls nur mittelst des thätigen Geistes selbst angestellt werden kann, so bietet die K.'sche Philosophie zuerst das großartige Schauspiel dar, daß der Geist sich

selbst zum Gegenstande hat. Aber um bestimmter zu erkennen, worin der Kern der K.'schen Philosophie zu suchen ist, haben wir die verschiedenen Sphären des Geistes zu unterscheiden. K. blieb dabei stehen, daß alle Seelenvermögen auf die drei zurückgeführt werden: das Erkenntnisvermögen, das Begehrungsvermögen und das Gefühl und daß sich diese nicht weiter aus einem gemeinschaftlichen Grunde ableiten lassen. Dieser Trichotomie des Geistes entsprechen die drei Hauptwerke der K.'schen Philosophie; indem die Kritik der reinen Vernunft die Bedingungen, die Grenzen und die Methode der Erkenntnis, die Kritik der praktischen Vernunft den Willen und die Kritik der Urtheilskraft besonders das Gefühl, namentlich das Gefühl für das Schöne und Erhabene untersucht. Da die Kritik der reinen Vernunft mit dem Wesen der Philosophie am innigsten zusammenhängt, die Kritik der praktischen Vernunft unmittelbar in das Gebiet der Pädagogik übergreift, so mögen über beide hier einige Bemerkungen Platz finden, die dazu dienen können, K.'s Bedeutung für die Fortbildung des deutschen Geistes richtig zu würdigen. Alle Wissenschaften sind darin eins, daß sie sich zur Erforschung der Dinge der Erkenntnis bedienen. Es ist also klar, daß der Erfolg jeder Wissenschaft und jedes menschlichen Denkens überhaupt davon abhängig ist, daß wir im Erkennen uns der rechten Principien und der rechten Methode bedienen. So besteht denn die K.'sche Philosophie vor allem in einer Kritik des Erkenntnisvermögens und zwar des Erkenntnisvermögens, wie es in sich ist, abgesehen von aller Erfahrung.

K. selbst faßt die Aufgaben seiner Kritik in der Frage zusammen: Wie sind synthetische Urtheile a priori möglich? Hiernach untersucht er in seiner Kritik der reinen Vernunft das reine Erkenntnisvermögen, wie es dem Menschen abgesehen von aller Erfahrung innewohnt, in seiner productiven Kraft, synthetische Urtheile zu fällen, und sucht seine Möglichkeit, seine Grenzen, sein Wesen und sein Verfahren zu bestimmen. So viel ist klar, daß er mit dieser Untersuchung in das Innerste aller Philosophie, ja alles Nachdenkens eingedrungen ist, denn die Wurzel aller menschlichen Wirksamkeit, sofern sie sich von dem Thierischen unterscheidet, liegt in dieser Schöpferkraft der reinen Vernunftthätigkeit. Wüßten wir also von K. auch weiter nichts, als daß zuerst durch ihn die Vernunft gleichsam ihre Einkehr bei sich gehalten, so müßten wir ihn schon deshalb für einen Philosophen halten, der in der Geschichte der Philosophie und somit auch aller anderen Wissenschaften eine neue Epoche eröffnet. — Aber mit welcher Virtuosität hat er nun vollends diese Aufgabe gelöst! Hat es jemals einen freien, von aller äußeren Auctorität unabhängigen Mann gegeben, so war es K., und hat er diese Fähigkeit zu einer freien Forschung irgendwo bewährt, so ist es in der Kritik der reinen Vernunft geschehen. Von ihm wurden nicht bloß die festen Voraussetzungen seiner dogmatisirenden Zeitgenossen in Frage gestellt, sondern selbst sogenannte Denkgesetze, an die sich die forschenden Menschen seit vielen Jahrhunderten gewöhnt hatten, in Zweifel gezogen. Mit einer grenzenlosen Unerbittlichkeit geht er an alle solche verfesteten Voraussetzungen des Denkens heran, zerstört sie mit seinem scharfen Verstande, löst gleichsam alles Feste durch seine Kritik auf, um aus der flüßig gewordenen Masse neue Krystallisationen der forschenden Vernunft hervorgehen zu lassen. Er fängt so die Philosophie von vorne an; er zertrümmert die alte Gedankenwelt, um ohne alle Voraussetzungen aus der reinen Vernunft eine neue Gedankenwelt möglich zu machen und aufzubauen. Dabei kommt es, um die Epoche machende Größe des Mannes richtig zu schätzen, gar nicht so sehr auf die Resultate seiner Kritik an. Vielmehr wird man zugeben müßen, daß gar manche dieser Resultate einer neuen Kritik zu unterwerfen sind und auf unerwiesenen Voraussetzungen ruhen. Aber durch dieses und Aehnliches wird die Größe des Mannes nicht im geringsten angetastet. Diese Freiheit von aller äußeren Auctorität, dieses reine Beruhen auf der denkenden Vernunft ist und bleibt der absolute Anfang einer selbständigen Philosophie und wenn auch von dem K.'schen Systeme hinsichtlich der Resultate gleichsam kein Stein auf dem andern bliebe, so würde dennoch K. in der Philosophie dasselbe bleiben, was Copernicus in der Astronomie und Luther im religiösen Glauben.

5. Kants moralische und pädagogische Grundsätze. Aehnliches gilt von seinen moralischen Anschauungen, die in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und in seiner Kritik der praktischen Vernunft niedergelegt sind. Alle Sittlich-

keit des Menschen beruht nach K. auf dem Willen; die Eigenschaft aber, die den Willen zum Willen macht, ist die Freiheit. Wahrheit wollen und Freisein ist ein und dasselbe. Freiheit ist nach K., wenn man sie nicht bloß negativ und formell als Willkür, sondern positiv und materiell bestimmen will, diejenige Wirksamkeit des Willens, bei der er dem in ihm selbst liegenden Gesetz mit Bewußtsein gehorcht. Dieses Grundgesetz des Willens aber ist nach K. in dem Satze ausgesprochen: Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich das Princip einer allgemeinen Gesetzgebung werden kann. Ein Wille ist nur dadurch gut, daß er durch das in ihm liegende Princip bestimmt wird; nicht aber durch dasjenige, was er bewirkt, und die wahre Bestimmung der Vernunft wird daher darin bestehen, den guten Willen um sein selbst willen in sich hervorzubringen. Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden könnte, als ein guter Wille. Das im menschlichen Willen liegende und wirkende Allgemeine bezeichnet K. auch als die Pflicht und drückt daher sein Moralprincip auch so aus: thue deine Pflicht um der Pflicht willen. Wer seine Pflicht nicht um der Pflicht willen thut, sondern um eines andern willen, der thut gar nicht seine Pflicht, denn er macht die Pflicht zu einem Mittel für einen andern Zweck, während sie selbst doch allein der letzte Zweck sein soll. K. verwirft daher die sogenannte Glückseligkeitslehre, wonach ich pflichtgetreu handeln soll, um dadurch glücklich zu werden, als ein unmoralisches, auf Egoismus beruhendes Princip. Die sittliche Pflichterfüllung ist der absolute Endzweck alles menschlichen Handelns, die Glückseligkeit höchstens ein Mittel zum Zweck; die sittliche Pflichterfüllung ist der Grund der menschlichen Vollkommenheit, die Glückseligkeit die Folge dieses Grundes. Weil der sittliche Mensch seine Pflicht erfüllt um der Pflicht willen, so hält K. auch die individuelle Neigung für etwas unwesentliches bei der Pflichterfüllung. — Es wäre leicht zu zeigen und ist oft gezeigt worden, daß dieses K.'sche Moralprincip den wahren Begriff des höchsten Guts, der die Sittlichkeit und die Seligkeit in unzertrennlicher Einheit in sich begreift, dualistisch zerreißt, daß es in seiner formalistischen Einseitigkeit den materiell tiefsten Grund der Sittlichkeit, die Liebe zu Gott, keineswegs erreicht, daß es sogar um dieser Einseitigkeit willen ganz ähnlich, wie z. B. das Fenelon'sche Princip der „uninteressirten Liebe zu Gott," sich überschlägt und ins Gegentheil, den Eudämonismus, verläuft: das alles hindert nicht anzuerkennen, daß diese Geisteszucht, die K. an dem deutschen Geiste geübt hat, allein es war, die im Verein mit der Mannszucht eines Friedrich II. („Der König nur der erste Diener des Staats") jenes Volk heranzog, das unter einem Stein und Gneisenau den Koloß des Napoleonismus zertrümmerte.

K.'s Grundsätze der Pädagogik finden wir in seinen von Rink herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik. Auch hier schlägt durch alles der Gedanke hindurch, daß die sittliche Freiheit das letzte Ziel aller Bildung und Erziehung ist. K. hat von der Erziehung die erhabenste Idee, die man nur immer haben kann. Der Mensch, sagt er, kann nur durch die Erziehung wahrhaft zum Menschen werden; daher steckt hinter der Education das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Die Erziehung ist das größeste Problem, und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzuthut, und es so der folgenden übergiebt. K. wirft bei dieser Gelegenheit den äußerst fruchtbaren Gedanken hin, ohne ihn jedoch weiter zu verfolgen: ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen nachahmen solle? Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst. Die Erziehungskunst muß aber judiciös sein, d. h. einen bestimmten Plan verfolgen, damit die menschliche Natur ihre Bestimmung erreiche. Diese Bestimmung liegt nicht darin, daß die Kinder in die Welt, wie sie einmal ist, hineinpassen, sondern sie sollen der Idee der Menschheit angemessen erzogen werden. K. unterscheidet nun zwei Theile der Erziehung: die physische Erziehung und die praktische. Zu der physischen Erziehung rechnet er alle Einwirkungen des Erziehers,

bei denen der Zögling sich passiv verhält. Die praktische Erziehung aber ist die Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens. Sie umfaßt einen negativen Theil, die Disciplin, die bloß Fehler abhält, und einen positiven oder die Unterweisung und Anführung. Die positive Bildung besteht 1) aus der scholastisch-mechanischen Bildung in Ansehung der Geschicklichkeit; 2) aus der pragmatischen in Ansehung der Klugheit; und 3) aus der moralischen in Ansehung der Sittlichkeit. Da K. den letzten Zweck des Menschen in die sittliche Freiheit setzt, so muß er naturgemäß auch den letzten Zweck der Erziehung in die Erziehung zur Sittlichkeit setzen. Und zwar kommt es bei der moralischen Erziehung darauf an, daß der Zögling die Gesinnung bekomme, sich nur lauter gute Zwecke zu erwählen, während ihn die Cultivirung zu allerlei Zwecken geschickt macht. Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen, deren Billigkeit es selbst einsieht, und nicht nach äußeren Triebfedern zu handeln. Da diese Maximen allgemeine Bestimmungen sind, so sind sie eine Schranke gegen die individuelle Willkür. Daher gilt als ein Gesetz der moralischen Erziehung die Gewöhnung an Gehorsam. Zum Charakter eines Kindes (IX, 417), besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach: erstens ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der anderen Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig, jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Einen zweiten Hauptzug in der Gründung des sittlichen Charakters der Kinder setzt K. in die Wahrhaftigkeit und einen dritten in die Geselligkeit; namentlich hält er die Wahrhaftigkeit für das allerwesentlichste Stück der Sittlichkeit. Da K. den letzten Zweck der Erziehung in die Moralisirung des Menschen setzt, so sollte man erwarten, daß er die Disciplinirung, die Cultivirung und Civilisirung und selbst die physische Cultur als Mittel zur Moralisirung betrachten und in den Dienst derselben stellen würde; aber wir finden diese von K. angegebenen Theile der Erziehung mehr äußerlich neben einander gestellt, ohne daß ihre gegenseitige Wechselwirkung bestimmt hervorgehoben wäre. Und da K. die ethischen Wirkungen namentlich der Disciplin und des Unterrichts nicht deutlich erkannt hat, so entsteht der weitere Mangel, daß die Mittel, die er zum Zwecke der sittlichen Bildung des Menschen anführt, nur sehr dürftig und unvollständig erscheinen können. Was zuerst die Disciplin betrifft, so verwahrt sich K. ausdrücklich dagegen, daß man sich ihrer zu bedienen habe, um Moralität zu begründen. Die moralische Cultur (IX, 415) muß sich auf Maximen gründen, nicht auf Disciplin. Die Disciplin verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Durch Disciplin bleibe nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlösche. Wenn man Moralität gründen wolle (vgl. IX, 416), so müße man nicht strafen. Moralität sei etwas so heiliges und erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen dürfe. Gewiß wird man nicht leugnen können, daß diese Behauptungen etwas einseitiges haben und den positiven Zweck, den die richtige Disciplin zu verfolgen hat, verkennen. Dagegen können wir den disciplinarischen Vorschriften, die gegeben werden, meistentheils unsere vollste Billigung nicht versagen. K. verlangt mit Recht, daß die Kinder von Jugend auf einer strengen Disciplin unterworfen werden; die Verabsäumung der Disciplin sei, sagt er, ein weit größeres Uebel, als die Verabsäumung der Cultur, denn diese könne man später nachholen, dagegen lasse sich Wildheit, wenn diese einmal durch eine schlaffe Disciplin sich eingewurzelt habe, niemals wieder wegbringen. Die Disciplin besteht darin, daß man den unvernünftigen Willen der Kinder beschränkt. Geschieht das nicht und zwar von der frühesten Jugend an, so werden sie verzogen. Verständigen Wünschen des Kindes soll man willfahren, unverständigen mit Festigkeit und Consequenz entgegentreten. Eine jede abschlägige Antwort muß unwiderruflich sein. Wenn man die Kinder alles durch Schreien erhalten läßt, so werden sie boshaft, erhalten sie aber alles durch Bitten, so werden sie weichlich (S. 415).

Die Disciplinirung greift auch sehr in die physische Erziehung ein. Ein Hauptgrundsatz K.'s in dieser Beziehung ist das Princip der Abhärtung. Ist je die Kunst in

der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung (S. 390). Eine harte Erziehung dient sehr zur Stärkung des Körpers. Was sonst zur Bildung und Entwicklung des körperlichen Factors zu thun ist, bezieht sich nach K. (S. 399) entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung oder der Sinnesorgane. In beiderlei Beziehung hat K. dasjenige, was Rousseau und Basedow über die körperliche Erziehung zur Geltung gebracht haben, sorgfältig beachtet und warm empfohlen. — Auch über die Cultur der Seelenkräfte finden sich in der K.'schen Pädagogik recht praktische Bemerkungen, wenn sie auch mehr vereinzelt stehen und weder mit einander recht in einen organischen Zusammenhang noch auch in den Dienst der Moralisirung gesetzt sind. K. theilt die Cultur des Geistes zunächst in die freie und scholastische. Bei der scholastischen Erziehung wird der Zögling wie unter dem Zwange betrachtet (IX, 404) und zur Arbeit gewöhnt. Es ist ein Wahn, wenn man meint, daß der Zögling alles spielweise lernen solle. Das Kind soll spielen, aber es muß auch arbeiten lernen. Insbesondere hat die Schule die Aufgabe, in den Zöglingen die Neigung zur Arbeit zu cultiviren. Demnach muß alles vermieden werden, was den Trieb zur Arbeitsamkeit abstumpfen kann. In dieser Beziehung warnt K. sehr vor dem Romanlesen. Was die freie Cultur der Gemüthskräfte betrifft, so unterscheidet K. die unteren und die oberen Gemüthskräfte und verlangt, daß die unteren nur in Rücksicht auf die oberen cultivirt werden. Verstand, Urtheilskraft und Vernunft sind ihm die oberen Seelenkräfte. Den Verstand erklärt er bei dieser Gelegenheit (IX, 406) als die Erkenntnis des Allgemeinen, die Urtheilskraft als die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und die Vernunft als das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Auf die Ausbildung dieser höheren Vermögen kommt es also an. Wenn daher auch die Cultur des Gedächtnisses sehr nothwendig ist, so muß man das Gedächtnis doch nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben (IX, 403). Da der Verstand das Vermögen des Allgemeinen ist, so kann er nur dadurch gebildet werden, daß man theils aus einer Fülle von Einzelnheiten das Gemeinsame heraushebt, theils umgekehrt das gegebene Allgemeine auf das Einzelne anwendet. Auf die praktische Verwendung eines gegebenen Allgemeinen legt K. einen unbedingten Werth. Das Verstehen (IX, 412) hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Diese letztere Vorschrift wendet K. namentlich auch auf die Ausbildung der Vernunft an. Man müße dahin sehen, daß man nicht Vernunfterkenntnisse in die Schüler hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraushole. Bei der Ausbildung der Vernunft müße man daher sokratisch verfahren. Oben ist schon bemerkt, daß K. die ethische Wirkung jedes Unterrichts, wenn er in der rechten Art ertheilt wird, nicht besonders beachtet. Diesem Umstande haben wir es zuzuschreiben, daß in seiner Pädagogik, so sehr dieselbe von einem edlen moralischen Geiste getragen wird, doch nur sehr wenige Mittel zur Erzielung der moralischen Cultur ausdrücklich hervorgehoben werden. Das eine dieser Mittel besteht in der Vorführung von guten Beispielen und das andere in der Aneignung von moralischen Maximen. In letzterer Beziehung wünschte K. sogar, daß die der Jugend nahe liegenden Maximen in einer Art Katechismus des Rechts zusammengestellt würden. Dieser müßte, meinte er, Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen und bei denen immer die Frage ungesucht einträte, ob etwas recht sei oder nicht (IX, 427). Man sollte meinen, K. hätte in beiderlei Beziehung — nämlich in Rücksicht auf die moralischen Beispiele und in Bezug auf die moralischen Maximen — auf die Bibel und die christliche Religion als ein Hauptmittel der moralischen Erziehung gelangen müßen. Die abstractrationalistische Strömung jener Zeit läßt aber den scharfsinnigen Philosophen verkennen, welch reiches und wirksames Bildungsmittel für die Moral in den biblischen Geschichten und in der biblischen Lehre liegt. Seine eigene Jugenderziehung hätte ihn eines andern belehren können. Aber in diesem einen Puncte ist ihm sein eigenes Leben nicht maßgebend für seine pädagogischen Maximen gewesen.

6) Kant als Muster der Selbsterziehung. Kuno Fischer*) bemerkt über

*) Imm. Kant, Entwicklungsgeschichte und System der kritischen Philosophie, Mannh. 1860.

K.'s Persönlichkeit, daß es zwei Grundzüge sind, welche sich in seinem Charakter auf eine seltene Weise verbinden und vollenden, nämlich der Sinn für persönliche Unabhängigkeit und zugleich für die pünctlichste Gesetzmäßigkeit. Man muß dieses zugeben, zugleich aber auch bemerken, daß beide Grundzüge in dem einen Begriffe der sittlichen Freiheit enthalten sind, von welcher K. ein glänzendes Muster aufstellt. K.'s großes Beispiel zeigt, wie ein Mensch trotz Armut und Schwächlichkeit sich frei und unabhängig machen kann. K. war von Haus aus sehr dürftig und doch wie unabhängig hielt er sich dadurch, daß er mit starkem Willen auf alles, was er nicht haben konnte, Verzicht leistete, ja wie wußte er selbst die größten Hindernisse so zu behandeln, daß er durch dieselben — wenn auch auf Umwegen — nur um so sicherer zu seinem Lebensziele kommen konnte. Er pries sich glücklich, daß er niemals in seinem Leben irgend einem Menschen einen Heller schuldig geblieben sei. Er erklärte die Unabhängigkeit für die Grundlage alles Lebensglücks und versicherte, daß es ihn von jeher viel glücklicher gemacht habe, zu entbehren, als durch den Genuß der Schuldner eines anderen zu werden. Außer der willigen Verzichtleistung auf Genüsse war es die Sparsamkeit, die ihm diese ökonomische Unabhängigkeit möglich machte; es war eine seiner moralischen Maximen, daß man keine unnützen Ausgaben machen dürfe, d. h. keine solchen Ausgaben, die keinen vernünftigen Zweck haben. Hinzuzufügen ist, daß diese Sparsamkeit K.'s zugleich Freigebigkeit war, wie er denn, als sein Bruder als Prediger in Ostpreußen starb, der Wittwe desselben sofort eine jährliche Pension von 200 Thalern, also die Hälfte seines Gehaltes aussetzte und für arme Verwandte und andere Arme überhaupt jährlich mehr als 400 Thaler verschenkte.

Ein zweites Hindernis, welches K.'s Unabhängigkeit und freie Entwicklung wesentlich hätte hemmen können, war sein schwächlicher Körper; aber wie hat er auch über dieses Hindernis den entscheidendsten Sieg davon getragen! Er ordnete sein Leben auf das strengste unter das System der Gesundheitsregeln, die er sich selbst auf Grund einer fortwährenden, höchst sorgfältigen Beobachtung seiner körperlichen Stimmungen festgestellt hatte. Unter seinen Gesundheitsregeln war die oberste Nichtverweichlichung des Körpers; sodann Mäßigkeit, Enthaltsamkeit und Regelmäßigkeit. Zu den wichtigsten Stärkungsmitteln für seine Gesundheit gehörte der tägliche Genuß der freien Luft und starke Bewegung, und er gieng daher grundsätzlich täglich 1 bis 2 Stunden spazieren und zwar bei jedem Wetter. Außerdem aber hatte sein Gemüth eine große Gewalt über seinen Körper, wie seine Abhandlung von der Macht des Gemüths, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden, beweist. Er wußte durch seine Charakterstärke selbst krankhafte Zustände seines Körpers für seine geistige Arbeit unschädlich zu machen. Wenn nun K. schon gegen die Hemmnisse des Schicksals seine moralische Unabhängigkeit so bestimmt geltend zu machen wußte, so gestaltete er sein Leben in solchen Sphären, in denen der Mensch von Haus aus freier verfügen kann, erst recht den Grundsätzen der von ihm erkannten Sittlichkeit gemäß. Er war ein treuer Freund, ein gehorsamer Unterthan und die allgemeinen Tugenden, die der Mensch gegen seinen Nebenmenschen auszuüben hat, besaß er in hohem Maße. So muß man, um unter vielem nur eins hervorzuheben, seine strenge Wahrhaftigkeit bewundern.

Aber gewißermaßen seine Haupttugend war seine strenge und unbedingte Berufstreue. Sein ganzes Leben gehörte seinem Berufe. Jeder Tag war zu diesem Behuf durch die pünctlichste Eintheilung gleichsam linirt. Die Zeit verwaltete K. noch gewissenhafter als sein Vermögen und seine Gesundheit. Ein Tag vergieng wie der andere. Pünctlich 10 Uhr gieng er zu Bette; pünctlich 5 Uhr stand er auf. Die ersten Morgenstunden waren größtentheils den Vorlesungen gewidmet. Punct 7 Uhr begab er sich in den Hörsaal und las in der Regel bis 9 Uhr. Dann kamen die wissenschaftlichen Arbeiten und die zum Druck bestimmten Schriften an die Reihe. Ohne Unterbrechung wurde bis um 1 Uhr gearbeitet; dann kam der Mittagstisch, für K. die Zeit der genußreichsten Erholung in Gesellschaft seiner liebsten Freunde. Auf die Mahlzeit, die sich in der Regel einige Stunden hinzog, folgte dann stets nach einer kleinen Pause der regelmäßige Spaziergang. Die Dämmerungsstunden gehörten der Meditation, die Abendstunden der Lectüre. Der große Mann kannte nur Einen Geiz, den Geiz mit der Zeit.

Nimmt man noch dazu, daß dieser fleißige, ordnungsliebende, tugendhafte, zuversichtliche und vernünftige Mann einer der scharfsinnigsten und unabhängigsten Geister war, so wird man es begreiflich finden, daß von ihm eine ganz neue Aera der Wissenschaft datirt und daß er dem deutschen Culturleben und mit ihm dem ganzen geistigen Weltleben einen Impuls gegeben hat, dessen Vibrationen sich bis auf die Gegenwart erstrecken.

Karl der Große. Im ganzen Bereiche der Geschichte giebt es wenige Fürsten, welche in so eminentem Sinne epochemachend gewesen sind als Karl der Große. Nach Jahrhunderten zielloser Kraftentfaltung und heilloser Zerrüttung hat er die germanischen Völker des Festlandes mit starker Hand zu einem Ganzen verbunden und auf gemeinsame Aufgaben hingeleitet; dadurch aber, daß er alle vorhandenen Mittel der Bildung für den Völkerkreis, in dessen Mitte er stand, mit klarer Besonnenheit und rastlosem Eifer aufbot und die große Institution der Kirche wieder zu eingreifender und nachhaltiger Wirksamkeit für die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen- und Völkerlebens anregte, hat er für alle geistigen Entwickelungen des Mittelalters im Grunde doch die Ziele gesteckt und die Richtungen bestimmt. Denn wie das Kaiserthum deutscher Nation in ihm seinen Ausgangspunct gesehen und an das, was er gethan hatte, seine Ansprüche geknüpft hat, so ist in den Trägern der päpstlichen Gewalt die Erinnerung an das, was diese durch ihn geworden, fort und fort lebendig geblieben. Als Vorkämpfer des Christenthums gegenüber den Heiden und den Bekennern des Islam hat er für das Ritterthum der folgenden Geschlechter die Bedeutung eines unerreichbar glänzenden Vorbildes gewonnen und durch die Verehrung der Kirche in den Reihen der Heiligen eine Stelle erhalten. Was die Wissenschaft nach ihm in sieben Jahrhunderten geschaffen, hat die Dankbarkeit der Nachwelt mehr oder weniger auf seine Veranstaltungen zurückgeführt. „Vor Karls Größe", sagt Gregorovius, „und der welthistorischen Bedeutung des Propheten, der er war, verringert sich der Ruhm Alexanders, Cäsars, Trajans, und der späte jener negativen Kraft Napoleons, und sein schöpferisches, zusammenfassendes, sammelndes, Keime ausstreuendes Genie wird zu einem einzigen Phänomen der Geschichte, weil er die Seligkeit des Schaffens nicht, wie sonst den Sterblichen bestimmt ist, durch eine Marterkrone büßte".

Auch in der Geschichte der Pädagogik nimmt er eine höchst bedeutsame Stelle ein. Selten dürfte ein Herrscher seinem Berufe, für die Bildung der unter seiner Leitung Stehenden zu sorgen, mit gleicher Weisheit und Entschiedenheit entsprochen, selten einer widerstrebenden Verhältnissen mit größerer Kraft seinen Willen aufgenöthigt und rascher aus hartem Boden fröhliche Saaten hervorgerufen haben. Wenn wir seine Bemühungen um Volksbildung und Jugendunterricht in einer 45jährigen Regierung (768—814) betrachten wollen, müßen wir uns vergegenwärtigen: 1) was Karl vorfand, 2) was er wollte, 3) welche Mittel er anwandte, 4) was er vollbrachte.

I. Die germanischen Völker, an deren Spitze er trat, und die er zu vereinigen unternahm, waren zunächst noch mannigfach gespalten durch Glauben und Bildung, durch Rechtsbrauch und Sitte, durch Bedürfnisse und Bestrebungen: die einen von der römisch-christlichen Bildung längst ergriffen und zum Theil schon mit den Bevölkerungen der in den Stürmen der Völkerwanderung eroberten Länder verschmolzen, die andern noch in ungebrochener heidnischer Wildheit und jeden mildernden oder umbildenden Einfluß von jener Seite schroff abwehrend. Die Kirche, welche die Aufgabe zu haben schien, die Gegensätze auszugleichen und Verbindungen einzuleiten, war noch nicht zu durchgreifenden Erfolgen gelangt, und wie sie noch kaum versucht hatte, in den Ländern zwischen Weser und Elbe festen Fuß zu fassen, so war ihre Wirksamkeit auch in den schon gewonnenen Gebieten zum Theil noch immer eine sehr zweifelhafte. Die römische Bildung und Literatur hatte gerade in den fränkischen Ländern weniger als in andern Theilen des zerfallenen Weltreichs lebendig und stetig fortzuwirken vermocht und war in der zweiten Hälfte des achten Jahrhunderts bis auf einzelne Ueberreste verschwunden. Andrerseits war die Einigung der germanischen Völker durch Karl Martell und Pipin mit Kraft und Klugheit eingeleitet; die fränkische Kirche hatte unter Pipin aus ihrem Verfall zum Theil sich wieder aufgerichtet und durch die fester geknüpfte Verbindung mit Rom für ihr Walten höhere Sicherheit und neue Impulse erhalten. Wie schwach dann auch immer die Ueberlieferungen sein mochten, die auf dem Boden des Franken-

reichs von wissenschaftlicher Bildung zurückgeblieben waren, so konnte doch eine kräftig wirkende Intelligenz das Fehlende mit einiger Sicherheit theils aus Italien, theils aus Irland und England ergänzen, wo ein gewißer Reichthum von Wissenschaft und Gelehrsamkeit sich erhalten hatte. Freilich fehlte zunächst wohl den allermeisten, welche Karl umgaben, für seine großen Gedanken das Verständnis und zur Mitwirkung Fähigkeit und Muth, die Völker aber waren bei großer Bildungsfähigkeit und regem Bildungstriebe noch immer wenig geschickt, die höhere Bildung auch selbst in ihren Elementen auf rechte Weise sich anzueignen. Offenbar war durchgreifender Erfolg nur dann möglich, wenn die Kirche im ganzen zur Mitwirkung sich entschloß; dazu aber gehörte, daß sie selbst erst, wenigstens in ihren Häuptern und Lenkern, von Karls gewaltigem Geiste ergriffen wurde und rasch ein Bewußtsein der zu lösenden Aufgabe gewann, die sie völlig als ihre eigene anzusehen hatte.

II. In Karl selbst war ein unauslöschlicher Durst nach Bildung. Die Lücken seiner Jugendbildung suchte er aufs eifrigste auszufüllen; er lernte das Lateinische bis zu völliger Sicherheit; er studirt das Griechische, um die lateinische Uebersetzung der Evangelien mit dem Originale vergleichen zu können; er denkt sich in die schwierigsten Glaubenslehren hinein und ist durch die Belehrungen, welche seine Bischöfe ihm geben können, schwer zu befriedigen; er läßt sich bei Tische Geschichtsbücher oder Augustins Werk vom Gottesstaate vorlesen, und wenn er, wie öfter geschieht, des Nachts nicht schlafen kann, übt er seine gewaltige Rechte, die besser an die Führung des Schwertes gewöhnt ist, in schönen Schriftzügen. Dabei hat er aber ein warmes Herz für die Sprache und die Heldengesänge seines Volkes, sucht jener grammatische Bestimmtheit zu geben, diesen ein Fortwirken auch in der Zukunft zu sichern.

Aber um Werkzeuge für Verbreitung der Bildung in großer Anzahl zu erhalten, erstrebte er nun auch mit ganz besonderem Eifer Heranbildung eines für das große Werk geschickten Klerus, damit die Kirche wieder in vollem Maße die Lehrerin der Völker würde. Sein Verhältniß zu den Päpsten, die in weltlichen Dingen so vielfach abhängig sind von seiner Macht, war in kirchlicher Beziehung sehr weit von byzantinischer Praxis entfernt. Staat und Kirche, jener als Vertreter des zu neuen Entwicklungen aufstrebenden Germanenthums, diese als Bewahrerin römischer Traditionen und Institute, haben kaum jemals in einem so glücklichen und wechselsweise förderlichen Verhältnisse zu einander gestanden, als unter ihm. Aber die Widerstrebenden und Böswilligen unter dem Klerus ließ er das volle Gewicht seines Ernstes empfinden. Denn es handelte sich für ihn ja darum, daß Bildung in alle Kreise des Volkes hineingetragen würde. Darin aber haben wir sein größtes Verdienst zu erkennen, und es erscheint seine Thätigkeit in dieser Beziehung um so bewunderswürdiger, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß lange Jahrhunderte nach ihm weder Trieb noch Kraft gehabt, die hohen Gedanken, die er zu verwirklichen strebte, wieder aufzunehmen und fortzuführen. Karl wollte in der That Bildung für alles Volk — und durch die Kirche. Daneben aber lag es ihm doch stets wieder am Herzen, im engeren Kreise gelehrte Bildung auch durch classische Studien zu begründen. Im Gegensatze zu dem, was Gregor der Große ausgesprochen hatte, daß die geoffenbarte Wahrheit nicht an die Regeln Donats gebunden werden dürfe, erstrebte Karl eine Restauration der classischen Latinität und, besonders mit Rücksicht auf die Gewinnung eines richtigen Schriftverständnisses, Einrichtung auch griechischer Studien. Mit feinem Sinn für schöne Form erkannte er auch die aus dem Alterthum erhaltenen Reste der bildenden Kunst offen an.

III. Vor allem bemühte sich nun Karl, von allen Seiten tüchtige Männer um sich zu versammeln. Die ersten Gehülfen für sein Werk gab ihm Italien, wo fort und fort Reste antiker Wissenschaft sich erhalten hatten, und selbst griechische Sprache und Literatur (namentlich durch die vor den Ikonoklasten geflüchteten byzantinischen Mönche) bekannt geblieben waren. Rom hatte seine Schulen, und als Karl 774 zum ersten Male dort einzog, drängten sich auch zahlreiche Schüler in seine Begleitung. So oft er seitdem Rom besuchte, nahm er Lehrmeister von dort für seine Völker mit, so aus Pavia Petrus von Pisa, der im königlichen Palaste Grammatik lehrte und lateinische Dichter erklärte, und Paulus Diakonus, der selbst Karls Tochter, Rotrudis, welche Gemahlin des byzantinischen Autokrators werden sollte, im Griechischen unterwies.

Irland, die Insel der Heiligen, seit längerer Zeit eine Pflegestätte der Wissenschaften, sandte Clemens und Dungal u. a., das Land der Angelsachsen bereits 782 den trefflichen Alcuin (s. d. Art.), der wieder andere des gleichen Stammes nachzog. Die Gelehrten nun, welche Karl theils aus der Fremde herbeirief, theils aus den eigenen Landen um sich sammelte (Einhard, Dietwulf, Rikulf, Angilbert, Arno u. a.), bildeten jenen Kreis an seinem Hofe, den man wohl die Akademie Karls des Großen genannt hat. Man weiß, daß Karl in dieser gelehrten Vereinigung sich gern den Namen David (oder auch Salomo) gefallen ließ und in seiner Wißbegierde nicht selten sehr verfängliche Fragen stellte, aber auch wieder sehr ernste Dinge zur Berathung brachte. Seine auf Bildung des Klerus und des Volks gerichteten Anordnungen verfolgte er mit Consequenz. Gleich nach seiner ersten Anwesenheit in Rom schrieb er an Lullus, des Bonifacius Nachfolger auf dem Stuhle von Mainz († 786), einen Brief, worin er sich beklagte, daß er so wenig Sorge trage für die Bildung seines Klerus, während er durch freundlichen Rath und ernsten Tadel oder auch durch äußere Unterstützung zu wissenschaftlichen Studien anregen könne. Um dieselbe Zeit erhielt Paulus Diakonus den Auftrag, „aus dem weiten Garten der Schriften der Väter Blumen auszulesen und das Passende in einen Kranz (das berühmte Homiliarium, Homilien der Kirchenväter zur Lesung für den Kreislauf des Jahres) zu winden. Nach der dritten Romreise (787) forderte er zunächst den Abt Baugulf von Fulda, durch diesen aber die Bischöfe und Aebte überhaupt in einem Erlaß auf, neben der Sorge für eine würdige und fromme Führung des Lebens das Studium der Wissenschaften sich zur Aufgabe zu machen und in diesen alle zu unterweisen, denen dazu in verschiedenen Graden Fähigkeit verliehen worden. Im J. 789 folgte die Aufforderung an den Klerus, in Klöstern und an Bischofssitzen Schulen einzurichten, nicht allein für die Kinder der Unfreien (aus denen damals noch oft Mönche und niedere Kleriker hervorgiengen), sondern auch für die Freien (die lieber die Waffen führten), und zwar für den Unterricht im Lesen, Singen, Rechnen und in der Grammatik, wobei mit besonderem Nachdruck auf das Lesen correcter Schrifttexte gedrungen wurde. Priester sollte keiner werden, der nicht in besonderer Prüfung darüber sich ausgewiesen hätte, daß er im Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen die nöthigen Kenntnisse besitze und die geistlichen Wissenschaften inne habe. Die Landpfarrer wurden verpflichtet, abwechselnd vor den Bischöfen zu erscheinen und bei diesen über Amtsführung, neue Verordnungen 2c. Belehrung zu holen. Von den Bischöfen ließ sich Karl darüber Bericht erstatten, wie sie die Priester und das Volk unterwiesen und die Kinderlehre behandelt haben. Die Beschlüsse der im J. 813 zu gleicher Zeit zu Mainz, Rheims und Tours gehaltenen Concile erklärten sich seinen Wünschen gemäß für die Benutzung der Landessprache zur religiösen Volksbildung.

IV. Karls Anregungen entsprechend wurde nun eine große Anzahl von Schulen eröffnet und wiederhergestellt. Die Hofschule (schola palatina), schon im Zeitalter der Merowinger zur Bildung der Söhne aus den edelsten Geschlechtern für die höhern Berufsthätigkeiten bestimmt, gewann jetzt erst ihre volle Bedeutung. Sie wurde Musteranstalt für die übrigen Schulen des Reichs. Der Unterricht darin war theils geistlich, theils weltlich, der letztere umfaßte das Trivium und Quadrivium (septiplicis sapientiae decus nach Alcuin). Hier sollten nun diejenigen gebildet werden, denen die wichtigeren Aemter im Staate und in der Kirche übertragen werden könnten, uud die öfter erwähnten pueri palatini waren eben deshalb für Karl Gegenstand reger Aufmerksamkeit und Theilnahme. Einer ihrer ersten Lehrer scheint Petrus von Pisa gewesen zu sein.

Unter den Klosterschulen war jedenfalls die zu Tours unter Alcuins Leitung sich entwickelnde von hervorragendster Bedeutung; von ihr aus begründete sich die Schule des Vedastus-Klosters in Arras, welche wieder der Klosterschule zu St. Amand bei Dornik ihren Ursprung gab. Unter dem Einflusse Alcuins schufen ähnliche Anstalten der Erzbischof Leidrad von Lyon und Angelone von Luxeu; im Zusammenhange mit Tours erscheint auch Fulda (s. d. Art. Hrabanus) u. s. f. Auch an den Bischofssitzen erhoben sich überall Schulen, da Karl gerade auf die Häupter der Kirche stets wieder kräftig einwirken konnte. In Metz hatte vielleicht schon Chrodegang eine Schule.

Für Pflege des Kirchengesangs, der in allen diesen Schulen fleißig getrieben wurde, da Karl, wie schon sein Vater, auf guten Kirchengesang mit großem Eifer hielt,

waren besondere Singschulen in Metz und Soissons eingerichtet. Das für Karl geschriebene Antiphonar, eines der ehrwürdigsten Denkmäler jener Zeit, befindet sich noch in der Bibliothek des Stifts St. Gallen.

Daß man auf dem besten Wege war, ein eigentliches Volksschulwesen zu begründen, zeigt die berühmte Verordnung des Bischofs Theodulf von Orleans († 821) an die Pfarrer seiner Diöcese, daß sie überall (per villas et vicos) Schulen halten und die ihnen Zugeführten mit Liebe aufnehmen und unterweisen, aber keinen Lohn fordern, sondern nur freiwillige Gaben der Dankbarkeit annehmen sollten. Es ist anzunehmen, daß auch andere Bischöfe in diesem Geiste gehandelt haben. Die classischen Studien gewannen durch Karl einen erfreulichen Aufschwung, die lateinischen Dichter wurden mit Vorliebe gelesen, unter ihnen besonders Virgil; Einhards Vita Caroli ist bekanntlich nach Suetons Vorbilde geschrieben. Das Studium des Griechischen war sicherlich noch sehr beschränkt; aber Einhard und Paulus Diakonus waren damit bekannt, und auch sonst fehlt es nicht an Spuren, daß griechische Studien in jener Zeit wieder aufgenommen worden. Was unter Karl dem Kahlen sich entwickelte, dazu hatte doch Karl der Große den Samen ausgestreut.

Die von ihm veranstaltete Sammlung alter Heldenlieder in unserer Sprache ist leider verloren gegangen; aber der Heliand und Otfrieds Krist hängen doch auch mit Karls Sorge für seines Volkes Sprache und seinem eifrigen Bemühen um richtige Aufklärung und Benutzung der hl. Schrift im Unterrichte eng zusammen. Seine Einwirkungen auf die Romanen im Süden Frankreichs hingegen waren freilich nur sehr gering.

Darüber täuschte sich der große Mann gewiß selbst nicht, daß er es überall erst zu Anfängen gebracht habe und daß eine seltene Gunst der Verhältnisse dazu gehören werde, um das Begonnene in echter Weise zur Entwicklung zu bringen. Aber daß sein Werk nicht ganz in seinem Geiste, noch weniger mit seiner Kraft fortgeführt worden ist, das mindert seinen Ruhm nicht, kann die Bewunderung nicht beschränken, mit welcher wir zu seinem Bilde aufschauen.

Karten, s. Geographie.

Kartenzeichnen, s. Geographie.

Katechese. Mit diesem Ausdrucke ist eine Thätigkeit, welche ihre Stätte von Anbeginn auf dem Gebiete der Kirche gehabt hat, in treffendster Bestimmtheit vorgeführt. Wie bei dem Zusammentreten der mündigen Glieder einer christlichen Gemeinde zur Versammlung Anlaß und Gegenstand vorliegen mußte zu einer Aussprache gegen die Personen, welche auf ein und derselben Stufe des geförderten christlichen Lebens standen: so konnte das Anliegen für die Gemeinde nicht ausbleiben, die zum Anschlusse ihr sich Anbietenden in eine zweckmäßige Behandlung zu nehmen, um sie für das Gemeinleben zuzubereiten. Der Inbegriff aller dieser Bemühungen war die Katechese.

Die christliche Kirche hat in ihrem geordneten Beisammensein außer dem Sacramente immer nur das Wort, durch das sie ihr Leben andern mittheilt oder aufschließt. In der Kirche ward es daher schon in allererster Zeit als äußerst wichtig erkannt, daß das Wort des Glaubens an die neuen Christen als ein Echo aus der Gemeinde gebracht würde. Es wurde ihr deshalb ein heiliges Geschäft, eine geflissentliche Zuleitung des Wortes an die neuen Gemeindeglieder zu veranstalten. Zur Bezeichnung dieser kirchlichen Thätigkeit hatte sich das Wort κατηχεῖν dargeboten mit seiner Bedeutung, einen Nachhall (in niederen Schichten) veranlassen, wie es im N. T. (Luc. 1, 4. Apg. 18, 25 u. s. w.) von Unterweisung in christlichen Dingen im Gebrauch ist. Im kirchlichen Gebrauch ist dieser Ausdruck zu dem Rechte gelangt, welches in seinem Gehalte liegt, und wird nun der Wurzelstock für alle Beziehungen, welche im Gefolge der Katechese entstehen. Die kirchenamtlich mit ihrer Verwaltung betraute Persönlichkeit heißt der Katechet; diejenigen, welche ihrer Einwirkung untergeben sind, Katechumenen, der ganze Stand, in welchem sich diese letzteren befinden, der Katechumenat, der Inbegriff dessen, was Gegenstand der Katechese ist, wird nachmals,*) wo dasselbe zu einem niedergeschriebenen Lehrorganismus gewor-

*) D. h. von Luther an; vorher hat das Wort Katechismus andere Bedeutungen gehabt, nach ihm hat auch die römische Kirche sich diesen Gebrauch des Worts angeeignet.

den ist, Katechismus genannt; das kunstmäßig betriebene Unterrichtsgeschäft im Dienste des Katechismus erhält die Bezeichnung Katechisiren und die kunstgemäß durchgeführte Behandlung einer bestimmten katechetischen Lehraufgabe den einer Katechisation, die Wissenschaft aber, welche in Bezug auf die Geschichte und die Gesetze der katechetischen Thätigkeit schließlich erwächst, gewinnt den Namen Katechetik.

Die Katechese ist nach diesen Vorerörterungen eine wesentlich pädagogische Function der Kirche, denn als Kinder und nicht als Vollwüchsige im Glauben erscheinen alle diejenigen, welche noch nöthig haben, zur Selbständigkeit in der Mitgliedschaft einer Gemeinde herangebildet zu werden. Das Bekenntnis, das Taufsymbol ist der Ausdruck, in welchem anfänglich alle Erkenntnis der Kirche in Absicht ihres Glaubens niedergelegt und zusammengefaßt erscheint. Im Verständnis desselben, sowie in seiner Aneignung vollzieht sich im Katechumenen sein Katechumenat und er wird mit Erwerbung des Bekenntnisses mündiges Mitglied der Gemeinde entweder durch Dazukommen der Taufe, oder, wenn diese schon erlangt worden ist, durch die Confirmation.

So ist die Katechese in ihrer Grundgestalt Unterweisung, d. h. Unterricht mit der Absicht, den Einzelnen in die Kirche dadurch einzuführen, daß man ihm von ihrer Anschauungsweise, Sprache, Sitte Kenntnis und Uebung verschafft. Solche Unterweisung wird einestheils nöthig haben, einzuführen in den Inhalt des Bekenntnisses, andrerseits sich einzulassen auf die praktische Umbildung des subjectiven Zustandes, in welchem der Katechumene steht. Jene Unterweisung im Inhalte des Bekenntnisses wird um so nöthiger, je reicher entwickelt und schärfer bestimmt das Einzelne im Bekenntnisse geworden ist, und die Bearbeitung des innern Zustandes des Katechumenen wird um so unabweislicher, je mehr der Katechumene mit Anschauungen und Gewöhnungen zum Christenthum nahet, welche diesem fremd und feindlich sind.

Diese der Katechese nothwendige Richtung hat die Kirche immer mit mehr oder weniger Energie eingehalten. (Vgl. G. Arnold: Die erste Liebe. B. I, 2. II, 13. 14. M. Ph. Heinr. Schuler, Geschichte des katechetischen Religionsunterrichts unter den Protestanten von der Reformation bis 1762. Halle 1802. D. Augusti, Versuch einer historisch-kritischen Einleitung in die beiden Haupt-Katechismen der evangelischen Kirche. Elberfeld 1824. Dr. Ehrenfeuchter: Zur Geschichte des Katechismus. Göttingen 1857, Palmer u. a.) Freilich schien es in derjenigen Zeit, in welcher die Kirche zur Anerkennung und allgemach zur Herrschaft im Staat gelangte, solcher Anstrengung wie früher nicht weiter zu bedürfen, weil aus dem Schoße des christlichen Familienlebens die Ergänzung der Gemeinde heranwuchs. Und gewiß in dem Grade, in welchem eine Familie von dem Leben der Kirche durchdrungen ist, wird es auch zu hoffen sein, daß der Sprößling von dem Geiste sich erfüllt sehen werde, welchen die Kirche an ihren Gliedern erkennen will. „Dadurch, daß unsere Vorfahren den Dekalog, das apostolische Glaubensbekenntnis und das Vaterunser ihre Kinder zu Hause hersagen ließen, hat Gott in der furchtbaren Finsternis, womit die Religionslehre bisher bedeckt gewesen, als durch einen Hauskatechismus sich eine Kirche erhalten." (Brenz.) Gleichwohl mußte, wenn die dienstliche Thätigkeit der Kirche zur Erhaltung des Erkenntnis- und Bekenntnisstandes allmählich zurücktrat, die Einbuße, welche das Leben der Kirche erlitt, an der einreißenden Unwissenheit u. s. w. sich im allgemeinen bemerklich machen. Es scheint, als ob der Kirche sowohl die Wege als die Organe, um lehrend auf die Familienglieder einzugreifen, bei dem Mangel an Schulen gefehlt haben. Besonders war die geistliche Pflege des gemeinen Mannes, der in Unfreiheit lebte, sich völlig selbst überlassen. Was die Bettelmönche in einzelnen Gegenden Katechetisches gemacht, ist nicht von Belang gewesen. Der Lern- und Erkenntnistrieb brach indes auch in jenen Zeiten aus dem Schoße von Familien wieder hervor, welche von lebendigerem Christenthume erfaßt waren; so entsteht bei den Waldensern, Hussiten ꝛc. ein sicher erkennbarer Zug zur Unterweisung der Jugend. Aus den „Brüdern vom gemeinsamen Leben", welche dem Leben des Volkes nahe blieben, bildete sich in der Uebergangsperiode vom Mittelalter zur Reformation eine Genossenschaft hervor, die sich ein Geschäft daraus machte, auch im Christenthume Unterricht zu ertheilen, insonderheit an jüngere Leute aus den ärmeren Classen. (Vgl. Joh. Mathesius Historien ꝛc. VI. Predigt. Geffcken, Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts.)

Ein neues Leben kommt in die christliche Unterweisung der Jugend mit der Reformation (vgl. M. G. Veesenmeyer, Literarisch-bibliographische Nachrichten von einigen evangelischen katechetischen Schriften und Katechismen vor und nach Luthers Katechismus. Ulm 1830; J. Hartmann, Aelteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche &c. Stuttgart 1844; Palmer an s. O.; K. F. Th. Schneider, D. Martin Luthers kleiner Katechismus, Berlin 1853, Einleitung). Hat Luther in Schreibung von Katechismen auch nicht zuerst Katechese getrieben, so hat er doch wie kein andrer vor ihm ihren Werth erkannt und auf ihre Uebung hingearbeitet. Hat er auch nicht den ersten Katechismus in der evangelischen Kirche verfaßt, so wird ihm doch der Ruhm verbleiben, nicht bloß die allerersten Versuche (1520) gemacht, das Anliegen der Katechese von Anbeginn auf dem Herzen getragen, die Anregung zur Anfertigung derartiger Bücher wiederholentlich gegeben, sondern auch schließlich in der Herausgabe seiner beiden Katechismen das Ei als ein Columbus auf seine Spitze gestellt und ein Werk geliefert zu haben, durch das für ein katechetisches Bestreben in seiner Kirche Lust und Leben erweckt, sowie Stoff und Form in allervortrefflichster, nämlich in einfachster Weise gegeben war.

Wenn die Katechese der alten Kirche sich in einem Erkenntnisinteresse am Verständnis von Ausdruck und Inhalt des Symbols zu beschäftigen hatte: so erweckt Luther, indem er die Thatsachen, welche in der christlichen Kirche in Kraft und Leben stehen, ins Auge nimmt, ein historisches und psychologisches durch die Beschäftigung mit dem Dekalog, und ein praktisches durch die Beziehung des Glaubens auf Gebet und Sacrament. Brenz deutet an, daß Zehngebot, Glauben und Vaterunser auch schon vor der Reformation in den Häusern hin und her gelernt worden seien, aber gewiß ist, daß durch Luther diese Lehrstücke in ihrer gegenseitigen bedeutungsreichen Beziehung wieder ans Licht gebracht worden sind.

Zu den theils biblischen, theils kirchlichen Grundworten der sogenannten Hauptstücke that Luther nun seinerseits eine Erklärung. Diese Erklärung wird sofort entwerthet, wenn man sie aus dem Gesichtspuncte einer allgemeinen didaktischen Erläuterung ansieht, da sie vielmehr angesehen sein will als ein Wort, aus welchem erkannt werden soll, wie die Persönlichkeit Luthers sich zu dem Text der Hauptstücke stellt. In seiner Erklärung giebt Er seine Stimme zur Sache ab, sein Votum und Zeugnis; und beides ist von diesem Zeugen von Belang. Hiedurch verliert die katechetische Handlung sofort alle Schulmäßigkeit und wird Lebenszeugnis. — Und ebendamit ist nun der Anlaß geboten, in derartiger Form weiter zu gehen.

Auf Grund dieser Anregungen ward in den lateinischen Schulen, welche in und nach dem Reformationszeitalter gestiftet wurden, der Katechismus Luthers die Unterlage für eine mehr und mehr sich aufstufende, entfaltende und doctrinalwerdende Unterweisung. — In den niederen Schulen, soweit es deren damals gab und so weit sie nach und nach entstanden, kam es zunächst nur auf die Ceremonie der Katechismusübung und auf ein reichliches Verhören des deutschen Textes an, um ihn anzueignen. Von geeigneten lehrhaftigen Männern, wie Joh. Mathesius, Joh. und Cyriak Spangenberg, wurde dann einige Auslegung dazu gethan. Allmählich mochte aber mit Ausnahme mancher Städte und Landschaften in dem Grade, als die evangelische Kirche zu einem gesicherten Rechts- und Besitzstande gelangte und theologisches Gezänk auch die bessern Kräfte hinnahm, der katechetische Eifer nachgelassen haben und nur noch traurige Ruinen von früheren lebensvollen Veranstaltungen mochten nach dem 30jährigen Kriege, als Spener seine Wirksamkeit zu üben begann, übrig sein. Dieser lebenskundige Mann hatte erkannt, welch ein Segen enthalten sein könne in einer wohlangerichteten Katechese und zugleich, warum der Erfolg der bisherigen so kümmerlich geworden. So wird er der Regenerator der Katechese dadurch, daß er 1) der seelsorgerlichen und kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen bestimmte Arten von Versammlungen schuf, in welchen der Katechismus nicht bloß verhört, auch nicht, wie bereits vordem geschehen, bepredigt, sondern in katechetischer Weise verhandelt wurde, die sogenannten Katechismus-Examina; 2) dadurch, daß er den im Katechismus dargebotenen Stoff unterrichtshalber a) disponirte (Katechismus-Tabellen), b) katechetisch entfaltete (Einfältige Erklärung der christlichen Lehr), c) mit seiner Erklärung biblische Sprüche in Verbin-

bung setzte, welche theils zum Beweisen, theils zum Bewegen dienen sollten; 3) dadurch, daß er wesentlichen Einfluß auf die Verbesserung der katechetischen Form bei der mündlichen Verhandlung gewann. Nicht bloß die Herablassung, Freundlichkeit und Geduld wird von ihm als nothwendiges sittliches Erfordernis am Katecheten betont, gefördert und vorbildend geleistet, sondern es wird in deutlicher Erkenntnis und Weise die Frage als das unumgängliche Kunstmittel katechetischen Thuns begriffen. Von nun an giebt es ein erotematisches Absehen und bald genug eine Erotematik. Dies hieng mit dem Pietismus auf das innigste zusammen. Da derselbe sich nicht verbergen konnte, daß alles geistliche Leben in Christo auf dem Grunde einer Erkenntnis Christi beruhe, diese Erkenntnis aber notorisch nicht durch die damalige Weise zu predigen geweckt werde: so mußte man nach einer andern Unterweisungsart sich umthun, als die homiletische war. Man griff bei denen, welche man nicht anzusehen brauchte als Gelehrte, welchen gut predigen ist, sondern als Kinder am Verständnis, zur Fragmethode. Und wie sicherlich die Form des Behauptungssatzes eine nothwendige sprachliche Form für die Predigt des Evangeliums ist, so ist die des Fragesatzes die natürliche, wo auf dem Gebiete des Gedankenverkehrs irgend eine nachweisbare Ausgleichung zu Stande kommen, d. h. wo die Nichtwissenden oder Nichtverstehenden zum Wissen und Verstehen geleitet werden sollen.

Die Spener'sche Katechetenschule legt wohlbewußt ein Gewicht auf die Frage, weil sie ein Verständnis davon hat, was sich von Christi, ja von Sokrates Zeiten her mit diesem Handwerksgeräth im Wechselverkehr der Geister anfangen läßt. Denn die Frage ist zwar weder Hammer noch Ambos, aber Zange und bei einem rechten Schmiede findet man alle drei. Da es galt, den „Verstand, Nutz und Frucht des Katechismus" zu vermitteln, so mußte die Katechese wieder didaktisch werden. Spener war sich sehr wohl bewußt, wie er als Katechet nicht sowohl Priester als vielmehr Lehrer sei und schämte sich dessen nicht, als man von ihm in Dresden sagte, der Kurfürst habe anstatt eines Oberhofpredigers einen Schulmeister bekommen. Spener hat sich darum auch das Fragen nicht nehmen lassen; es wäre auch wunderlich.

Seit seiner Zeit wird aus dem Geschäfte, welches sich die Kirche obliegen sah, nämlich aus der Uebertragung ihres Lehrgehaltes im lebensmäßigen Ausdruck — eine Angelegenheit der Schule und der in ihr enthaltenen unterrichtlichen Kunst.

Mit diesem Stadium, in welches die Katechese nach und nach trat, fiel zu ihrem Nachtheile auch die aus bekannten Gründen überhandnehmende Beiseitestellung des positiven Gehaltes des Christenthums zusammen. In dem Grade, als die Pfleger des Heiligthums die ihnen anvertrauten Güter nicht zu wahren wußten, mußten es andere leicht haben, ihre didaktische Kunst, welche, insoferne sie die Unterredungsform beibehielt, auch den Namen katechetische festhielt, auf den Markt und an den Mann zu bringen. Diese Leute giengen mehr auf Erweiterung des Unterrichtsgebietes ein, als auf Würdigung und Pflege der wesentlichen Stoffe für die Legung eines christlichen Grundes von Erkenntnis und Lebenserfahrung. Daher kam es, daß man, die alten katechetischen Grundbilder zur Seite lassend, sich auf Anfertigung von allerhand Leitfäden, Katechismen, Handbüchern nach eigenem Geschmack und angeblich zur Erleichterung und zeitgemäßeren Betreibung des Unterrichtsgeschäftes legte. Es ist nicht in Abrede zu stellen, es ist eine Menge mächtigen, wirksamen Materials auf diese Weise in Bewegung gesetzt worden, aber es konnte nicht fehlen, daß nicht auch viel ungehöriges mit hineinkam — bei aller Wohlmeinenheit. In dem Grade als man die sachlichen Cardinalangelegenheiten fahren ließ, widmete man sich natürlich der Geschicklichkeit, fragend auf die Lernenden einzuwirken und in Handhabung dieser Geschicklichkeit bestand schließlich das Ganze der katechetischen Thätigkeit. Die Katechetik, welche vordem eine Partie der praktischen Theologie auszumachen berechtigt gewesen war, konnte nun mit größerem Rechte ihre Stelle in der Didaktik oder Methodik suchen. Und an solchen, welche die katechetische Kunst in diesem Sinne mit ausgezeichneter Vollendung in Ausführung zu bringen wußten, hat es nicht gefehlt.

Wenn man den Entwicklungsgang, welchen die Katechese bisher genommen, überblickt, so muß man entdecken, daß man nunmehr erheblich anders in der Sache steht, als ursprünglich. Nun giebt es theils unberechtigtes Privatmeinen, welches in die von Alters her berechtigten Grundformen christlichen Unterrichts, d. h. in die Katechese hineinschwatzt, ohne davon etwas zu verstehen, theils ein zu sehr vorgreifendes Staatssentiment, wie in den preußischen Regulativen, welche, ungeachtet ihnen die Pflege aller historischen und positiven Elemente christlichen Lebens, also auch der Katechismus selbst, ernst am Herzen lagen, doch mit unhaltbaren Aeußerungen über das Katechisiren zu voreilig waren. Wie für die katechetische Welt Luther und Spener, so haben auch Dinter, Möller und Palmer nicht vergeblich gelebt, und wie es um die Geschicklichkeit im Predigen doch etwas ist, so behält die geschickte Handhabung der Katechese ihren Werth. Wo man daher die Aufgabe hat, in evangelischer Weise unterrichten zu lehren, darf man sich der Pflicht nicht entschlagen, diejenige Kunst zu pflegen, welche auf dem Wege der Unterredung zu christlichen Erkenntnissen zu verhelfen sucht.

Die Schule ist etwas anderes als das gottesdienstliche Beisammensein der Erwachsenen. Wie nun ohne Widerrede die Schule die Pflicht hat, die Fähigkeit zu christlicher Erfahrung und die Anfänge christlichen Wissens nach allen Seiten hin durch Zuführung von Geschichte, Spruch, Lied und Lehre zu begründen, so hat sie das Recht, diese Gegenstände betrachtungsmäßig zu durchdringen und zu verwerthen, und dies kann nur im Wege der Unterredung mit Erfolg geschehen. Mag dies mit viel oder mit wenig Kunst vollbracht werden, ohne alle und jedwede Lehrkunst geht es nicht. Diese künstlerische Thätigkeit in ihrer Vollbringung ist die Katechese, und damit sie verstanden werde, muß sie erlernt werden. Die Katechese misachten heißt nichts anderes als annehmen, der Katechismus Luthers werde von selbst Verständnis und Beherzigung finden, oder die Lehrenden für unfähig erachten, solches zu bewirken.

Die Einrichtung der Katechese bestimmt sich danach, ob sie mittelbar durch die Kirche vollzogen wird oder unmittelbar. Es war in der ersten Zeit der Reformation in der That den evangelischen Familien angemuthet, den katechetischen Dienst zu thun, wie dies aus Luthers kleinem Katechismus zu ersehen. Mit dem Zustandekommen der Schule aber wurde derselbe ein Geschäft der Schule im Auftrage und Sinne der Kirche. Die Schule erforderte ihre eigene Einrichtung. Zwar ursprünglich wurde der katechetische Betrieb mehr instinctiv vollzogen. Er erhielt seine Einrichtung im Hinblick auf den durch den Pfarrer nochmals zu ertheilenden Confirmandenunterricht. Er war daher mehr überliefernd, mittheilend, als eingehend auf Erklärung des Einzelnen und auf Zusammenfügung desselben zu einem Ganzen. Als man aber die Lehrthätigkeit der Schule mehr und mehr als ein Geschäft zu vollziehen sich befliß, dessen man sich nicht weniger künstlerisch als im Predigen bewußt werden könne, konnte es nicht ausbleiben, daß man in den katechetischen Betrieb die Sorge um Angemessenheit beim Verfahren hineinzog. Wie es nun nicht gefehlt hat, alle Künste, welche die Rhetorik entdeckt hat, auf die Predigt überzutragen, so hat es auch nicht gefehlt an der Bemühung, alle Künste, welche bei der Unterredung in Anwendung kommen können, in Verbindung zu setzen mit der Katechese. Aus dem Aufeinanderbezuge von homiletischer und katechetischer Thätigkeit, wozu man in dem Grade mehr Recht erhielt, als die Predigt immer mehr bloßer Unterricht wurde, ist es zu erklären, wenn man der katechetischen Leistung nicht weniger eine doctrinelle Einheit und künstlerische Gliederung und Abrundung zu geben trachtete als der Predigt, und auf die Ausbildung derjenigen Form es anlegte, welche man eine Katechisation nannte (s. o.). Die katechetische Sphäre hat, man mag von der Bedeutung für die Entwicklung des religiösen Moments denken wie man will, nicht weniger meisterliche Leistungen in dieser Form als die Homiletik, von welcher bekanntlich auch nicht anzunehmen ist, daß die Größe ihres Kunstwerths im geraden Verhältnis mit dem bewirkten Segen stehe. Wie der Predigende in der Kunstgerechtigkeit seiner Predigt sich eine Genüge that, so der Lehrende auf der entsprechenden Schulstufe in der für diese kunstgerecht eingerichteten Katechisation. Der Lehrzweck mußte allem einzelnen in ihr die Richtung und die Stelle geben. Galt es zuzusehen, was von Erkenntnis

und Einsicht aus früherem Unterricht vorhanden sei, so mußte es auf ein Wiederholen mit den Fragen angelegt werden; galt es aber die Behandlung von etwas Neuem, so war dies Neue entweder eine Vorlage von bestimmter, fertiger Ausgestaltung, und für den Katecheten erwuchs die Aufgabe, in diese Vorlage hineinzuweisen und behufs der Herbeiführung einer Erkenntnis des Gliederbaus das eine in demselben von dem andern betrachtungsmäßig zu sondern, denn nur wer richtig unterscheidet, lehrt gut. In solcher Sonderung kann den Katecheten entweder die Absicht leiten, durch Auslegung die Fülle genießen zu lassen, welche sich anbietet, oder irgend etwas einzelnes an seinem Orte, d. h. am rechten finden, erkennen und würdigen zu lassen. Wer in christlichen Dingen in der Schule zu unterrichten hat, muß es so machen, und salbungsvolle Beredsamkeit hieneben kann sich sehr schön ausnehmen, aber Unterricht ist sie nicht und gelernt wird bei ihr nichts. Dies giebt die vollberechtigte zergliedernde Katechese.

Oder aber es gilt ein Entwickeln, das ist die Entfaltung einer in Keimen vorhandenen Erkenntnis. Solche Entfaltung aber ist auf dem Gebiete der christlichen Lehrthätigkeit ebenso berechtigt, wie jede andere Art, Gedanken zu leiten und weiter zu führen. Es war eine andere Zeit vollkommen in ihrem Rechte, wenn sie die Katechese in gewißem Grade zu einer Sokratik machte; denn galt ihr als christliche Erkenntnis keine andere als die, welche aus der Betrachtung der in unserem natürlichen Bewußtsein gegebenen Erkenntnis entspringt, warum sollte sie nicht fragend in solch Bewußtsein hineingehen und zusehen, wie weit sie damit kommt? — Daß man von dem Nichts ein Etwas suchte und erwartete, das haben die katechetischen Lehrer der Schule von den Pastoren und die Pastoren von den Professoren der Philosophie gelernt. — Die Richtung der Katechese auf Entwicklung aber verurtheilen, heißt entweder nicht zu unterscheiden wissen oder das Kind mit dem Bade ausschütten. Entwickeln ist nicht bilden aus nichts, sondern die Leitung des Erkennens an ganz bestimmten Vorlagen (Deductionsmitteln) zu derjenigen Bestimmtheit, welche man beabsichtigt, durch die einzelnen nothwendigen Stufen ihres Werdens hindurch. Wir müßen also der Katechese das Recht, entwickelnd zu verfahren, so gewiß zu erhalten trachten, als wir den Lehrer für verpflichtet erkennen, seinen Schüler stufenmäßig zu leiten und als es der HErr selbst und nach ihm die Apostel gethan haben und als es mancher Gegenstand fordert. Ja wir stehen gar nicht an, zu sagen, daß mit eben so viel Recht, als ein Predigender eine Gemeinde heuristisch durch seinen Vortrag bethätigt, auch ein katechetisch Lehrender heuristisch zu verfahren hat. Immerhin bleiben die Versuche, in sokratischer Weise christlich unterweisen zu wollen, besser als die Unlust zum Lehren, welche auf gewißen Seiten epidemisch ist; denn predigen ist noch lange nicht unterrichten.

So gestaltet sich also die Einrichtung der Katechese nach der Intention des Lehrenden, auf welche er theils durch die Stoffe, theils durch das Schulziel geleitet sein muß. Die Katechese in der Volksschule wird es auf Vorbereitung und Unterstützung des Confirmandenunterrichts abzusehen haben. Die Katechese derjenigen Schulen, welche der christliche Religionsunterricht auch nach der Confirmation zu pflegen hat, wird in der ihr zupassenden Form die in der Confirmation gewonnene Unterlage für die christliche Erkenntnis theils zu erhalten, theils auszubeuten haben.

Die andere Hauptart aber, welche in der Katechese entsteht, ist diejenige, welche unmittelbar von der Kirche ausgeübt wird, durch eine kirchenamtliche Persönlichkeit. Ihre Einrichtung wird sich zu gestalten haben nach der Intention, welcher zufolge die Katechese entweder ein Act der Unterweisung oder ein Moment des Cultus wird. — Act der Unterweisung ist die kirchliche Katechese 1) als sogenannte „Kinderlehre“; diese darf als eine allgemeine Ergänzung des eigentlichen Schulunterrichts in der Religion angesehen werden. Die Kirche kommt dem Betriebe des Schulunterrichts hier unterstützend entgegen. 2) als Confirmandenunterricht. In dieser katechetischen Function hat der Geistliche ganz bestimmte Schüler, um sie zu dem ganz bestimmten Zwecke, welchen die Confirmation in sich schließt, gelangen zu lassen. 3) als besondere seelsorgerische Pflege. Die Katechismus-Examina Speners waren dergleichen Acte, und halten wir sie, in angemessener Weise von einer geeigneten Persönlichkeit verwaltet, noch eben so sehr am

Platz und von Segen, wie die gegenwärtig mehr verbreiteten sogenannten „Bibelstunden“. — Moment im Cultus kann die Katechese nur in der Vorfeier der Confirmationshandlung werden.

Was den katechetischen Kleindienst, wir meinen das Einzelne im unterrichtlichen Operiren, anlangt, so sind das Erklären, Versinnlichen, Beweisen, Anwenden Verrichtungen, welche auf allen andern unterrichtlichen Gebieten vorkommen, und das Fragen einschließlich des Antwortens ist noch weniger eine specifisch katechetische Angelegenheit. Wir müßen also davon abstehen und verweisen auf den Artikel: Fragen und Antworten.

Schließlich die Bemerkung, wie man beobachtet zu haben glaubt, daß selbst in gebildeten Lebenskreisen Anlaß, Neigung und Geschicklichkeit zu fehlen beginne, eine geordnete Unterhaltung zu führen, nicht weniger eine gehörige Disputation zu halten, wenn sie nicht bloße Komödie oder Spiegelfechterei sein soll. Die Fertigkeit in der parlamentarischen Debatte ist gestiegen; das Vermögen gemüthvollen Lehrgesprächs (Katechese) ist gesunken. — Hoffen wir, daß im Gefolge des gesteigerten Vermögens sowohl der Führung weltlicher Debatte als auch der geistlichen Ansprache und Predigt sich auch wieder die Freude an dem Anziehenden, Gewinnenden und Ueberzeugenden einstellen werde, welches mit dem katechetischen Dialog verbunden werden kann. Es ist nicht zu zweifeln, daß die gebildete christliche Lehrerpersönlichkeit, je mehr sie sich in ihrer Aufgabe begreifen wird, sich der Form, durch die sie im Stande ist, nicht bloß zu zeugen von Christo, sondern auch zu überzeugen, wieder erinnern werde, nämlich der Katechese, d. i. der Conversation im Dienste geistlicher Erkenntnis und Erweisung derjenigen Liebenswürdigkeit, welche dem Herrn Seelen gewinnt.

Katechetisch, s. Unterrichtsform.

Katechisiren. Wie man Katechisation noch von Katechese unterscheidet, sofern jene nur einen einzelnen katechetischen Act zu bedeuten pflegt, während man mit dem zweiten Worte die gesammte katechetische Thätigkeit bezeichnet: so denken wir auch beim Wort Katechisiren an etwas ganz concretes, nämlich an die Kunst, in dem Sinn, in welchem seit dem Auftreten der Sokratik der katechetische Unterricht eine bestimmte Methode sich angeeignet hat, ein dieser Methode angemessenes Lehrgespräch mit Schülern zu führen. Die Erzählung biblischer Geschichten u. a. m. gehört in das allgemeine Gebiet der Katechese; aber katechisiren nennt man das nicht. Das Ueberwiegen des formell Didaktischen im Begriff des Katechisirens würde uns fast berechtigen, in diesem Artikel von dem christlichen Inhalt und kirchlichen Zweck der Katechese abzusehen und nur vom Gesichtspuncte der Lehrkunst aus den Gegenstand zu behandeln. Allein selbst diejenigen, die in der Katechese lediglich nichts als eine besondere Art des Docirens sehen wollten, wie die ganze Dinter'sche Schule, haben mit wenigen Ausnahmen doch diese Kunst auf nichts sonst angewendet, als auf die Religion. Auch der Sprachgebrauch ist darin constant geblieben. — Da das rein Didaktische in dem Artikel „Fragen und Antworten“ bereits erörtert ist, so haben wir um so mehr Recht, gemäß dem einmal feststehenden historischen Begriff auch das Katechisiren lediglich auf die religiöse Unterweisung zu beziehen; und wenn wir uns in diesem Artikel vorzugsweise der eigentlichen Technik zuzuwenden haben, so kann dies doch immer nur in Einheit mit der Betrachtung der materiellen Seite geschehen.

I. Die Voraussetzung für jedes Katechisiren ist ein Object, an welchem die einzelne Katechisation den Zweck aller Katechese erfüllen soll. Dieses Object könnte möglicher Weise wohl ein christlicher Begriff, ein christlicher Lehrsatz sein, sogar echt sokratisch in der Weise, daß weder Begriff noch Satz zum voraus schon bekannt wäre, sondern erst aus der Katechese selbst resultirte. Dinter hat in seinen vorzüglichsten Regeln der Katechetik beispielsweise solch einen Begriff (Ruhe im Geiste) zum Gegenstand einer Unterredung gemacht; dagegen seinen ausgeführten praktischen Werken legte er den kleinen lutherischen Katechismus zu Grunde. Warum wohl? Es mag sein, daß er dadurch sein Buch praktisch unmittelbar brauchbar machen wollte; aber dabei hat ihn doch wohl auch sein katechetischer Takt fühlen lassen, daß eine Katechisation einen Text haben muß; daß also das Object den Kindern entweder schon ins Gedächtnis geprägt, oder, was selbst neben dem Gedächtnis nicht überflüßig ist, in ihrem Buche vor ihnen liegen muß. Zur Begründung davon gehen wir hier auf den

kirchlichen Gesichtspunct nicht näher ein. Der didaktische Grund aber ist, daß bei einem Lehrgegenstande, der so gar keine sinnliche Seite darbietet, der Text in den Händen der Katechumenen als etwas sinnlich warnehmbares, worauf immer wieder recurrirt werden kann, den Dienst leistet, die Aufmerksamkeit der Kinder zusammenhalten zu helfen.

II. Jeder Text hat einen bestimmten Inhalt, den er in bestimmter Form ausspricht. Der Inhalt hat für das religiöse Bewußtsein und Leben des Kindes, weil es ein Christenkind ist und ein vollbürtiges Glied der Kirche werden soll, einen absoluten Werth; indem ich den Textinhalt ihm aneigne, pflanze ich ihm ein Stück Leben ein. Auf christlichem Boden ist ferner Stoff und Form, ist das Allgemeine und das Geschichtliche nicht aneinander gelöthet, sondern, ob auch beides nicht identisch ist, so gehört doch die zeitliche Form wesentlich mit zu dem für alle Zeiten gültigen Inhalt. Mithin katechisirt nur derjenige richtig über einen Text, der nicht bloß davon einen Anlaß nimmt, irgend einen dadurch in Erinnerung gebrachten Gegenstand zu behandeln, der also eigentlich über den Text wegkatechisirt, sondern der darein eingeht und den Gehalt für den Schüler so auseinanderlegt, daß auch dieser nach Maßgabe seiner geistigen Kraft sich denselben aneigne. Der Schüler hat zunächst an seinem Texte nur einen Gedanken (oder eine Gedankenreihe), der ihm zwar, weil im Wort ausgedrückt, schon an sich verständlich ist, aber den er doch gleichsam nur erst von außen sieht, ohne darin noch den Reichthum an Wahrheit zu erkennen, den der Lehrer darin gefunden. Wie wird er nun desselben theilhaftig gemacht werden? Ohne Zweifel nur dadurch, daß mit dem Text eine Analyse vorgenommen wird, damit erst das Einzelne gefaßt werde, und dann durch Synthese das Ganze als ein nun durchschautes sich reproducire. Aber diese Reproduction ist bei dem Gegenstand, den der Katechet vor sich hat, nicht die bloße Zusammensetzung einer auseinandergelegten Maschine, sondern, wie dem christlichen Lehrer bei seiner Meditation über den Text dieser unter den Händen sich ausdehnt, die Textgedanken mächtig herübergreifen in das concrete Leben: so hat er auch dem Zögling das Auge zu öffnen, daß er in einem Worte christlicher Wahrheit, je primitiver es ist — und nur solche, d. h. Schrift- und Katechismusworte sind würdig, Texte zur Katechisation zu sein, während das Kirchenlied nur unter großen Beschränkungen für denselben Zweck verwendet werden kann — um so mehr eine frische Quelle von heilbringender Wahrheit erkennt. Der Zögling muß also in den Text hinein- und aus demselben wieder herausgeführt werden.

So haben auch wir zwei Operationen gefunden, die jede Katechisation in sich schließen muß; wir können sie mit den seit Dinter üblichen Namen des Zergliederns und des Entwickelns bezeichnen, nur freilich mit der Clausel, daß beides für uns eine andere Bedeutung hat. Wenn Dinter und seine Schule Zergliedern und Entwickeln unterscheiden, so nehmen sie für diese beiden Thätigkeiten ganz verschiedene Objecte an. Zergliedert wird ein Text, entwickelt aber wird des Schülers eigenes Denken, daher das Entwickeln im wesentlichen durchs Ablocken bewerkstelligt wird. Uns stellt sich die Sache etwas anders. Was wir entwickeln, das ist der durch die Zergliederung eines Textes bloßgelegte Gedankenstoff; und das Ablocken, also das Charakteristische der Sokratik, d. h. das Abfragen statt der direct lehrenden Mittheilung, wenden wir nicht bloß zum Zwecke des Entwickelns, sondern ebenso sehr schon zum Zwecke des Zergliederns an. Beides, Zergliedern und Entwickeln, sind uns darum auch gar nicht verschiedene Gattungen des Katechisirens, sondern zwei Operationen, die jedesmal müßen vorgenommen und lebendig mit einander verbunden werden. Denn das Einführen in den Text ist nicht möglich, ohne daß man denselben auflöst in seine einzelnen Bestandtheile; es ist das elementarische Verfahren, was hier seine Anwendung findet. Dies aber geschieht schon in der Form, die wir mit den Sokratikern ablocken heißen können: wir locken dem Katechumenen dasjenige ab, was er an einem gegebenen Texte warnimmt; es sind seine eigenen Gedanken, die sich aus dieser unter richtiger Leitung geschehenden Warnehmung ergeben. — Sofort tritt für den Katecheten die anderweitige Aufgabe ein, die wir entwickeln nennen. Dieses Entwickeln faßt folgende Thätigkeiten in sich:

1) Von den durch das Zergliedern des Textes bloßgelegten Begriffen ist jeder selbst wieder die Einheit eines Mannigfaltigen, es muß also der Katechumene seine

Begriffe durch Unterscheidung der Merkmale erst klar gewinnen und fest bestimmen lernen. Es ist auch hier wieder zuerst eine Analyse zu machen, die aber in Wahrheit für den Zögling zur Synthese wird; denn dem Schüler ist das bestimmte Unterscheiden der Merkmale vom Begriff ein Neues; er hatte bloß eine Anschauung von der Sache, aber keinen Begriff. Daß übrigens solche Entwicklungen nicht mit jedem Begriffe, so oft er vorkommt, vom Katecheten vorzunehmen sind, sondern nur da, wo jeder zum erstenmal als Object der Lehre erscheint, und fernerhin nur, wo eine Auffrischung solcher Erkenntnis oder ein praktischer Gebrauch derselben für irgend einen anderweitigen Lehrzweck angezeigt ist, versteht sich von selbst.

2) Wird durch diese erste Operation der Begriff in sich selbst entwickelt, so wird ferner aus der Auswicklung eine Fortentwicklung, da man am gegebenen Faden vorwärts und rückwärts schreitet, um den vorliegenden Begriff sowohl selber erst aus seinen Prämissen herzuleiten, als auch aus ihm selber wieder dasjenige abzuleiten, worin er sein Leben gleichsam fortsetzt; denn die Nothwendigkeit wie die Möglichkeit des Wirklichen, ebenso sein Werth, seine Bedeutung ist nur aus seinen Prämissen und seinen Consequenzen zu erkennen. Jene Möglichkeit und Nothwendigkeit, wie der Werth und die Wichtigkeit eines begrifflich erkannten Objects kann historischer, psychologischer, ethischer oder dogmatischer Natur sein; immer aber schreitet der Hauptbegriff in solcher Erkenntnis über sich selbst hinaus, ohne doch sich selbst zu verlieren, d. h. eben: er wird entwickelt.

3) Die christliche Wahrheit ist dazu da, um in der geheimsten Quelle des gesammten geistigen Lebens sich als Lebensmacht festzusetzen und von da aus das ganze Getriebe des Seelenlebens zu regieren. Die rechte Unterweisung muß daher die im Text enthaltene, aus ihm zunächst objectiv entwickelte Wahrheit bis hinein in das Menschenherz fortentwickeln, d. h. die Beziehungen derselben auf das menschliche Leben, auf seine Bedürfnisse und seine Neigungen, auf die geheimen Regungen des Bösen wie des Guten, auf sein Verflochtensein mit der Welt und seine über die Welt hinausgreifenden Hoffnungen erkennbar und fühlbar machen. Mit dieser das persönliche Leben bereichernden, ja geistig erfüllenden und befruchtenden Aneignung hat die Entwicklung erst ihr Ziel erreicht.

4) Hieraus geht hervor, daß wir als Object der katechetischen Entwicklung nicht den Katechumenen und dessen durch die sokratische Hebammenkunst ans Licht zu fördernde Gedanken, sondern die objective Wahrheit betrachten. Aber was soll nun, wenn dies der Sachverhalt ist, das Charakteristische des Katechisirens, die Frage? Indem wir hiefür auf den Art. „Fragen und Antworten" verweisen, bemerken wir nur Folgendes. Alles bisher Besprochene würde nicht absolut eine besondere Art des Lehrvortrags erfordern. Kindern gegenüber wäre die Frage nur soweit nöthig, als sie überhaupt in allem Unterricht ein unentbehrliches Mittel ist; sie würde als Erinnerungsfrage das Gedächtnis des Schülers in Anspruch nehmen und hiedurch befestigen; als Erfahrungsfrage würde sie ihn nöthigen, das was ihm selbst schon in seiner Lebenserfahrung begegnet ist, zu äußern, um es für den Lehrzweck (als Beispiel, als Beweis 2c.) zu verwenden; als Verstandesfrage würde sie sein Urtheil provociren, und als Gewissensfrage an sein sittliches Gefühl appelliren, um ein sittliches Urtheil hervorzurufen. Jedem Lehrfach ist die Frage dienstbar; allein ebenso gewiß ist das Katechisiren noch etwas wesentlich anderes, als eine bloße Anwendung jener allgemeinen didaktischen Form auf den christlichen Unterricht. Worin liegt der Unterschied? Der consequente Sokratiker sagt: hier handle es sich um angeborne Ideen; deswegen habe die Frage, die das Schlummernde erwecke, hier eine andere, tiefere Bedeutung, als z. B. im geographischen, geschichtlichen Unterricht. Diese Distinction macht der auf positivem Boden stehende Katechet nicht; er weiß allzugut, was es mit den angebornen Ideen für eine Bewandtnis hat und was für eine Gattung von Religion auf diesem Wege zu Tage gefördert wird. — Das Eigenthümliche des Katechisirens beruht vielmehr auf Folgendem:

a. Wie die erste Grundlage alles religiösen Unterrichts Mittheilung sein muß, so wird auch durch den ganzen katechetischen Cursus hindurch der Lehrer immer mitzutheilen haben. Der Katechumene soll in jeder Stunde nicht nur gefragt werden und antworten, sondern etwas hören, etwas empfangen, was ihn innerlich bereichert. Aber

auch hiezu schon ist die Frage ein ganz geeignetes Mittel. Denn die Texte, die dem Katecheten und den Kindern gemeinsam vorliegen, die Personen, die in der heiligen Geschichte auftreten, ihre Reden, Handlungen und Erlebnisse, wiederum alle sittlichen und religiösen Phänomene im Leben, auf die die christliche Wahrheit ihr Licht wirft: — das alles sind solche Objecte, über die das Kind, nachdem ihm durch jene primitive Mittheilung einmal das Auge und der Mund geöffnet worden, immer mehr zu einer Aussage befähigt ist. Wenn ich mit einem Knaben eine Reise mache, so werde ich nicht in langen Reden denselben belehren, sondern ich werde seine Beobachtung im Gang erhalten und seine Bemerkungen ihm abnehmen, werde mich dabei nur anregend, ergänzend, berichtigend verhalten: — solch eine Wanderung ist das Katechisiren; darin eben, daß die Kinder sich aussprechen, liegt der eigenthümliche Reiz, den für den kinderfreundlichen Mann das Katechisiren hat. Und um so mehr ist gerade das Katechisiren vor allem andern Unterrichten im Stande, diesen Reiz zu gewähren, weil hier nicht, wie in andern Lehrfächern, jeder folgende Lehrsatz den vorhergehenden nothwendig voraussetzt; hier vielmehr können ohne allen logischen Nachtheil Lehren, die im System am Schlusse stehen, ihrem Hauptinhalte nach schon längst den Kindern bekannt sein, ehe die theoretisch nothwendigen Vermittlungen gegeben sind. Denn die religiösen Erkenntnisse, sei es auch in allerlei Bruchstücken, theilen sich dem Kinde noch auf ganz andern Wegen mit, als bloß durch die Katechese; die ganze Atmosphäre, in welcher ein Christenkind lebt, ist erfüllt von christlichen Stoffen.

b. Dies führt von selbst auf eine weitere Seite der Sache. In einer Katechisation wird vieles ausgesprochen, was den Kindern schon bekannt ist, so viel, wie in keiner andern Lehrstunde ohne Zeitverlust Altes und Bekanntes gesprochen, abgefragt, geantwortet werden dürfte. Warum nun ermüdet das nicht? Warum hören auch Erwachsene einer guten Katechisation so gerne zu, da doch möglicher Weise kein Wort gesprochen wird, das sie nicht längst wüßten? Der Grund ist ein zwiefacher: wir möchten sagen ein allgemein christlicher, und ein speciell kirchlicher. Erstens hat der katechetische Stoff vor allem andern Lehrstoffe das voraus, daß er nicht als Neues nur interessirt; sondern in diesem Stoffe liegt eine Kraft geistiger Nahrung — was wir als das Erbauende zu bezeichnen pflegen —, infolge dessen jede Analyse auch des längst Bekannten immer wieder Geist und Gemüth anspricht. Das Zweite aber ist, daß wir, die erwachsenen Glieder der Kirche, in jeder richtigen Antwort der Katechumenen nicht nur eine uns mit ihnen gemeinsame Erkenntnis sehen, sondern das uns mit ihnen gemeinsame Bekenntnis; darum eben freuen wir uns einer guten Antwort zwiefach, weil wir im Erkennen zugleich das werdende Bekennen, also auch darin den Nachwuchs der Kirche, die Sicherung ihres dauernden Bestandes sehen.

5) Aus alledem ergeben sich nun die persönlichen Bedingungen, unter denen allein das Katechisiren ersprießlich ist.

a. Wer die biblischen und kirchlichen Sätze soll analysiren und entwickeln können, der muß dieser Sätze und ihres Inhalts nach allen theoretischen und praktischen Beziehungen mächtig sein. Nur wer gründliche Erkenntnis hat, kann darüber katechisiren. Warme und tiefe Religiosität allein reicht zur Kunst des Katechisirens noch weniger aus, als zur Kunst des Predigens. Nur der Verstand kann auch die höchsten und tiefsten Wahrheiten zum Zwecke der Darstellung ordnen; nur der Verstand des Lehrers wird auch den Verstand der Kinder so ansprechen und in Bewegung setzen, daß Begriffe daraus werden; und die evangelische Wahrheit, obgleich sie über allen Verstand hinausgreift, giebt sich doch auch wieder echt menschlich dazu her, vom Verstande ergriffen und behandelt, d. h. in Begriffe, Urtheile, Schlüsse gebracht zu werden.

b. Der Katechet muß die Gabe der Rede besitzen, und zwar speciell die Gabe, ein Gespräch zu führen, noch specieller, die Gabe, ein Gespräch mit Unmündigen zu führen. Ein Gespräch zu führen, ist eine eigene Kunst, durch die Fähigkeit bedingt, mittelst der eigenen Gedanken die Gedanken anderer wach zu rufen, und dann wieder sie augenblicklich so aufzufassen und mit gewandter Hand ihnen die Wendung zu geben, daß sie weiter führen, und so Schlag auf Schlag erfolgt. In der Katechisation steht nur Ein Mann unter vielen Kindern; er hat die Kosten des Gesprächs allein zu tragen. Das fordert erstens von ihm, daß er es versteht, die Kinder zum Reden zu bringen, d. h. daß er materiell immer weiß, was auszusprechen sie im Stande sind;

daß er alles, was sie sagen können, ihnen zu sagen überläßt, und daß er formell den Impuls zu diesem Reden der Kinder in richtiger Weise zu geben wisse, ihnen also Lust mache zum Reden, was theils durch die Freundlichkeit und Lebhaftigkeit seines Benehmens gegen sie, theils und vornehmlich durch die geschickte Fassung der Frage zu erreichen ist, die weder zu viel noch zu wenig geben darf, die auch sprachlich stets correct und bestimmt, und doch durch ihre Mannigfaltigkeit immer neu sein muß. Zweitens aber ist erforderlich, daß der Katechet das von den Kindern Gesagte rasch aufnimmt und, was davon als Anhaltspunct dienen kann, an der brauchbaren Seite angreift, um es fortzuführen; eine Kunst, die ganz besondere Geistesgegenwart erheischt, weil die Antworten der Kinder oft in fremde Geleise führen, man also sogleich im Stande sein muß, auf ihre Gedanken zwar einzugehen (denn mit bloßer Abweisung wird das Unrichtige nicht berichtigt), aber sie auf dem kürzesten Weg ins rechte Geleise zurückzubringen.

c. Wenn wir endlich als nothwendiges Ingrediens ein gewißes Maß von Phantasie für den Katecheten fordern, so wird sich dies aus dem Gesagten rechtfertigen. Die Phantasie muß überhaupt in der Katechese dazu dienen, dem Verstandeselement, das so stark darin vertreten ist und dazu ein so großes Recht hat, das nöthige Gegengewicht zu halten.

6) Müßen wir nun hiernach für die Katechisirkunst eine specielle Begabung fordern: so ist doch ebenso gewiß, daß sie erlernbar ist und auch von dem dafür Begabten erlernt werden muß. Und zwar hat dies vorzugsweise durch selbsteignes Probiren und Ueben zu geschehen, so aber, daß 1. der Katechet von seiner eigenen Katechumenenzeit her noch eine Erinnerung in sich trägt, er also das allgemeine Bild solch eines Vorganges sich nicht erst schaffen muß; 2. daß jedem katechetischen Versuche eine Censur folgt; 3. daß, nachdem man schon selbst angefangen, zu katechisiren, die theoretische Einführung in die Katechetik durch mündlichen Vortrag derselben und durch Studium der einschlägigen Literatur den rechten wissenschaftlichen Gesichtspunct, den historischen Ueberblick und die technischen Gesetze im Zusammenhang darbietet; endlich 4. daß man hie und da einen guten Katecheten hört.

7) Das Zustandekommen des einzelnen katechetischen Actes ist sodann ein sehr einfaches. Unvorbereitet soll ohne zu dringende Noth keiner katechisiren; die Vorbereitung wird wesentlich nichts sein, als das Durchdenken des Textes. Der Gang des Gespräches wird in der Regel durch die Reihenfolge, in der die Textmomente vorliegen, sich bestimmen, doch kann es unter Umständen dem Zwecke logischen Verständnisses besser entsprechen, von jener Folge abzuweichen. Immer ist es aber das Beste, vom Gegebenen, vom Worte des Textes auszugehen, nicht Allgemeines oder Fernliegendes vorauszuschicken, um von da aus erst zum Textwort zu gelangen. Die Hauptideen und ihre wesentlichen Beziehungen, wie die bestimmenden Momente für die Entwicklung (wodurch häufig die Katechisation sich in einen analytischen und synthetischen Theil zerlegen läßt), thut der Anfänger wohl, sich schriftlich zu notiren und ins Gedächtnis zu prägen, damit er den Faden nicht verliert und nicht in Wiederholungen geräth; auch die einzelnen Fragen und Antworten auszuarbeiten ist nur demjenigen als Exercitium anzurathen, der noch nicht Sprachfertigkeit genug hat und darum erst durch solches Mittel die richtige Fassung der Fragen lernen muß. So ausgerüstet tritt der Katechet unter die Kinder; ob mit lautem Gebet angefangen und geschlossen wird, hängt davon ab, ob der Act einen gottesdienstlichen Charakter hat oder nicht, und ob er als Confirmandenunterricht für sich besteht, oder in den Schulunterricht als Stundenpensum eingereiht ist. Sofort wird unter allen Umständen am besten damit begonnen, den Text lesen zu lassen; es bedarf keiner Formalitäten, um auf ihn vorzubereiten; was der Erklärung vorangeschickt werden muß, folgt viel besser dem Lesen des Textes nach. Aber schon beim Lesenlassen ist wohl aufzumerken, daß nicht durch unrichtige Betonung zum voraus ein falscher Sinn entsteht. Der Gang des Gespräches ist sofort geregelt durch die Disposition, die zwar nicht nothwendig immer dem Schüler anzukündigen ist, die aber doch in so weit auch ihm nahe gelegt werden kann und soll, als er den allgemeinen Zweck eines Textes und das logische Grundverhältnis seiner Theile wissen muß, um das Einzelne richtig aufzufassen. Für die weitere, detaillirte Behandlung des Stoffes, wie schon für seine Gewinnung, ist

einzig das oben über die Aufgabe der Katechisation, über Zergliederung und Entwicklung Gesagte maßgebend. Ist ein Theil der Katechisation absolvirt und ein Wendepunct erreicht, so ist die Recapitulation, das Auffammeln, wie Dinter es nennt und übt, ganz am Platze. Der Schluß muß nicht nothwendig ein rhetorischer Epilog sein; aber zweckmäßig ist es immer, wenn das Ende der Katechese irgendwie sich abrundet; ein Bibelspruch, ein Liedervers dient dazu am besten.

Katechismus. Die vier Hauptgebiete des christlichen Religionsunterrichts, Geschichte des Reichs Gottes, Bibelkunde und Bibelerklärung, Glaubens- und Sittenlehre, Fest- und Cultuslehre, sind von der Kirche niemals ganz unbebaut liegen gelassen worden; aber sie hat zu verschiedenen Zeiten die einzelnen Gebiete sehr ungleich behandelt, und bald dem einen, bald dem andern eine höhere Beachtung und eine größere Pflege gewidmet. Die Einübung der gottesdienstlichen Gebräuche und der kirchlichen Sitte, diese unmittelbar praktische Seite des Religionsunterrichts, wird von der katholischen Kirche vorzugsweise berücksichtigt. Das doctrinelle Element verschwindet dabei zwar nicht ganz, namentlich haben neuere katholische Katecheten ihm größere Beachtung geschenkt; aber es tritt dasselbe zurück gegen das kirchliche Thun, für welches die von der Kirche angeordneten und sanctionirten Formen vorhanden sind.

Desto mehr Gewicht hat die evangelische Kirche von jeher auf das Dogma gelegt. Wie sie zu ihrem Princip die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben erkoren hat, so behält sie auch bei ihrem Unterrichte vorzugsweise die innerliche Aneignung des Glaubens im Auge; und trotz ihres Grundsatzes, daß die h. Schrift die einzige Quelle und das Maß für den Inhalt des Glaubens ist, hat sie doch nicht mit der Bibel den Religionsunterricht abschließen können, sondern sich getrieben gefühlt, für diesen den Lehrbegriff als ein Ganzes in möglichst einfacher, behältlicher und dabei eindringlicher Fassung darzustellen, und dafür eine bestimmte Lehrweise sich anzueignen. Bei dem großen Werth, den sie auf die religiöse Ueberzeugung legt, und gemäß ihrer Grundansicht vom allgemeinen Priesterthum mußte an die evangelische Kirche die Nothwendigkeit herantreten, ihren Lehrbegriff und ihre Auffassung von der Aufgabe des Lebens in bestimmt formulirten Artikeln für die Gemeinde und das Haus darzubieten, und für die Unterweisung des Volks, insbesondere des heranwachsenden Geschlechts, im Bekenntnis Sorge zu tragen. Das Buch, welches diesem Zweck in der Kirche dient, ist der Katechismus, die kleine Laienbibel, die Dogmatik und das Symbol des Volks.

Die erste und wesentlichste Eigenschaft des Katechismus ist, daß er seinem Inhalt nach das öffentliche Bekenntnis der Kirche treu und vollständig darstellt. Dabei hat er dasselbe nicht nach außen hin oder irgend welchen Angriffen gegenüber zu vertreten, er hat demnach nicht polemische oder apologetische Tendenzen zu verfolgen, sondern der Hebung und Verbreitung christlicher Erkenntnis und Sitte in der Kirche zu dienen. Das lebendige Erfassen und freudige Bekennen der Glaubenswahrheit muß der K. auch durch seine formelle Beschaffenheit befördern. Der nach ihm Unterrichtete soll nicht bloß von dem, was er glauben und thun soll, hören und lesen; er soll bei dem Unterrichte von dem, was er vernommen hat, Rede und Antwort geben. Darum ist der K. in Frage und Antwort zu fassen, welche hier nicht sowohl einen didaktischen, als vielmehr vorzugsweise einen ethischen Zweck haben, Frage und Antwort sollen einem Grundgefühle, einer Anschauung und einem Willensacte Ausdruck geben und zum Bekenntnis und Angelöbnis hinleiten. Eben darum soll der K. nicht bloß eine allgemein verständliche, sondern auch eine leicht behältliche und vollkommen sprechbare Sprache reden. Fügen wir noch hinzu, daß der K. zwar für das Volk überhaupt, insbesondere aber für die Jugend bestimmt und berechnet sein muß, so haben wir die wesentlichen Merkmale des K. und können hiernach diesen definiren als den Inbegriff der von der Kirche anerkannten Hauptstücke der christlichen Lehre, für das Volk und insbesondere für die heranwachsende Jugend behufs der Aneignung und des Bekenntnisses gemeinverständlich abgefaßt und in Frage und Antwort gestellt.

Die geschichtliche Entwicklung des K. beweist, daß sein Inhalt wie sein Gebrauch auf fester historischer Basis beruht und dadurch eine bestimmte Begrenzung erhalten hat.

Geffcken hat in seinem Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts, Leipzig 1855" nachgewiesen, daß Luther zuerst das Wort K. als Titel eines Buches

vorgeschlagen hat; wichtiger ist, daß Inhalt und Form des K. ebenfalls von Luther zum Abschluß gebracht worden, daß aber beide nicht willkürlich von ihm bestimmt, sondern der durch Jahrhunderte geheiligten Praxis der Kirche entlehnt sind. In der alten Kirche und im Mittelalter ist K. soviel als Taufbelehrung, Tauferamen. Die Stücke, welche während des Mittelalters den K. bilden, sind der Glaube (apostol. Glaubensbekenntnis), das Vaterunser und die Sacramente, von denen die letztern in den frühern Jahrhunderten häufig noch wegblieben. Nirgends aber wird der Dekalog zum K. jener Zeit gerechnet, weil er niemals eine Stelle bei der Taufe gehabt hat. Wenn er gleichwohl in den letzten Jahrhunderten vor der Reformation im kirchlichen Volks- und Jugendunterrichte eine wichtige Bedeutung erhielt, so hatte dieses seinen Grund in dem Gebrauche, welchen man von ihm in der Beichte machte; da die Beichte namentlich auch die Jugend oft schon vom 7. Lebensjahre an umfaßte, so mußte nun der Dekalog neben den alten Katechismusstücken ein Haupttheil des Jugendunterrichts werden. An die in der Kirche übliche Praxis schloß sich Luther bei Abfassung seiner Katechismen an, indem er die vorhandenen, allgemein anerkannten Unterrichtsstoffe zu einem Ganzen verband, und dieses unter einem altehrwürdigen Namen zum Dienste der Kirche weihte.*) In der Art, wie Luther hierbei verfahren, ist das Festhalten an dem, was als christliches Bekenntnis im Volke heimisch war, der echt evangelische Takt, welcher ihn bei der Auswahl des Materials leitete, und die Meisterschaft der Behandlung gleich bewunderungswürdig. Nicht nur erhielten die Hauptstücke ihre Stelle im K., sondern auch die beim Taufkatechismus und bei der Beichte übliche Frageform wurde beibehalten. Dagegen schloß er alles aus, was den Stempel des göttlichen Gebots oder des kirchlichen Symbols nicht in gleicher Weise, wie jene Stücke, an sich trug. Dieselbe Ueberzeugung, daß in den K. nur die wirklichen Hauptstücke des christlichen Bekenntnisses gehören, bestimmte ihn, alles, was er sonst behufs der Belebung des religiösen Lebens in der Gemeinde und Familie beizufügen für nöthig erachtete: die Anweisung zur Beichte, den Morgen- und Abendsegen u. a. m., als eine besondere Beigabe unter dem Titel Enchiridion (Handbüchlein) dem K. anzuschließen. Nicht minder bemerkenswerth ist die Art und Weise, wie er das Ganze gegliedert und wiederum abgerundet, das Einzelne in seinen tiefsten Beziehungen erfaßt, dem Verständnis erschlossen und zum Bekenntnis dargereicht hat. Jedes Hauptstück bildet ein Ganzes für sich; aber schon in der Aufeinanderfolge der einzelnen liegt ein tiefer Sinn.**) Die Erklärungen gehen nicht neben dem Text her, um ihn zu commentiren, sie verbinden sich mit ihm organisch zu einem lebensvollen Ganzen. Darum tragen diese Erklärungen selbst den Charakter eines Textes an sich und lassen eine weitere katechetische Entfaltung zu. Das specifisch confessionelle Bekenntnis wird nicht verleugnet, aber nirgends tritt eine Polemik oder eine Betonung individueller Ansichten hervor; das allgemein Christliche erhält durch die kirchliche Fassung nur ein desto ausdrucksvolleres Gepräge. Zu allem kommt die hohe Vollendung der Sprache, die Kunst, in wenigem viel zu sagen, und dennoch nirgends unklar, schwerfällig, unpopulär zu werden; und dabei der warme, herzliche Ton, kraft dessen man, wie Löhe davon rühmt, den lutherischen K. beten kann.

Während Luther im großen K. aus dem Vollen des Glaubens und Lebens greifend den Sinn der Hauptstücke mit besonderer Rücksicht auf die Pfarrer und Lehrer entwickelt, faßt er in dem kleinen alles kürzer zusammen. In der Kürze aber liegt die Reife. Man kann wohl sagen, am großen K. hat sich für Luther selbst erst die Idee des K. vollkommen abgeklärt; erst nachdem der große fertig war, hat er gesehen, was für das Volk zu leisten noch übrig sei. Der kleine K. ist nicht ein bloßer

---

*) Die Idee des K. hat er zuerst in der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes vom J. 1526“ bestimmt ausgesprochen; als Titel für ein allgemeines Religionslehrbuch bezeichnet er das Wort zuerst in einem Briefe vom 2. Februar 1525 an Nic. Hausmann. Zur Ausführung gab die sächsische Kirchenvisitation vom J. 1529 den letzten Anstoß, und innerhalb weniger Monate erschien das Buch in doppelter Redaction, zuerst der große, dann der kleine Katechismus.

**) S. Luthers Vorw. zum 4. Hauptst. des gr. K.

Auszug des großen, er ist seine Frucht und der Gipfel von Luthers katechetischer Thätigkeit.*)

Luther selbst hat seinen kleinen K. bekanntlich nur als Form und Exempel hingestellt, und andern überlassen anderes zu wählen (Vorr. zum kl. K.). Es kann dies aber nicht auf den wesentlichen Inhalt, sondern nur auf die Behandlung des gegebenen Stoffs bezogen werden. Auch bezüglich auf letztere hat aber die Kirche mit richtigem Gefühl in dieser zufällig scheinenden Form die mustergültige erkannt und für alle folgenden Katechismusbildungen sie als Grundtypus festgestellt.

Die Katechismen der Reformationszeit in unserer Kirche, von Althammer, Nürnb. 1528, und von Lachmann, Heilbr. 1528, sind zwar vor den lutherischen erschienen, sie stehen aber schon ganz unter der von Luther ausgegangenen Anregung. Dasselbe gilt selbst von dem ebenfalls vor 1529 erschienenen Brenzischen K., dem einzigen, welcher auch nach dem Erscheinen von Luthers Katechismen sich in der evangelisch-lutherischen Kirche behauptet und hier auf die Ausbildung der Katechese einen bedeutendern Einfluß ausgeübt hat. Die Anordnung der Hauptstücke bei Brenz (Taufe, Glaube, Vaterunser, Dekalog, Abendmahl und Schlüssel des Himmelreichs) und die künstliche Verbindung, in welche dieselben von ihm unter einander gesetzt worden sind, haben weniger Nachahmung gefunden; aber die Anfangsfragen (Was bist du? Warum bist du ein Christ?) sind als ein natürliches Exordium in viele spätere Bearbeitungen des lutherischen K. hinübergenommen worden, und ebenso hat man wenigstens in Süddeutschland das ganze Stück vom Amt der Schlüssel für letzteren von Brenz entlehnt. Im übrigen schloß sich die spätere Katechismusbildung immer mehr an Luther an, dessen Vorgang sich auch über die Grenzen der von ihm gestifteten Kirche hinaus geltend machte.

In der reformirten Kirche ist die wichtigste Erscheinung auf dem katechetischen Gebiete der Heidelberger oder Pfälzer K., auf Befehl des Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz durch die Heidelberger Theologen Zach. Ursinus und Caspar Olevianus verfaßt und 1563 publicirt. Die Anordnung folgt dem Gedankengange im Römerbriefe, es wird vom Elende der Menschen ausgegangen und dann im zweiten Hauptstücke von der Erlösung durch Jesum Christum gehandelt; die Gebote und das Vaterunser sind auf das dritte Hauptstück verspart, welches die treffende Ueberschrift hat: „wie ich Gott für solche Erlösung soll dankbar sein:" 1) durch gottseligen Wandel, 2) durch Anrufung Gottes. Dieser systematischen Disposition entspricht der ganze vorwiegend doctrinelle Charakter des Heidelberger K., der bei aller seiner Trefflichkeit, was die Uebersichtlichkeit, Einfachheit und Wärme betrifft, hinter dem lutherischen zurückbleibt, und ein gleich plastisches Gepräge, den epischen Charakter, wie dieser, nicht trägt. Der Heidelberger K. hat sich über den größten Theil der reformirten Kirche verbreitet.

Auch die römisch-katholische Kirche hat sich der katechetischen Arbeit, zu welcher die Reformation so mächtigen Impuls gegeben hatte, nicht entziehen können. Daß der Catechismus Romanus unter die Volkskatechismen im eigentlichen Sinne nicht gehört, giebt schon der Zusatz zu seinem Titel: ad parochos (für die Pfarrer) zu erkennen. Der bloß mechanischen Einübung des K. sind in neuerer Zeit Sailer, Gruber, Barthel, vorzüglich Hirscher entgegengetreten, ohne jedoch bis jetzt schon eine recht haltbare, durchsichtige und correcte Katechismusform gefunden zu haben.

In der spätern Geschichte der Katechismusbildung in der evangelisch-lutherischen Kirche lassen sich vier Perioden unterscheiden, welche den wichtigsten Entwicklungsperioden der protestantischen Theologie parallel laufen. — Die erste Periode reicht bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts. Sie charakterisirt sich durch die doctrinelle Behandlung der Katechismusstücke. Die Tendenz der Katechismusbildung geht vornehmlich auf Vervollständigung des kleinen lutherischen K. durch Hineinarbeitung des kirchlichen Lehrbegriffs, die Darstellung hat vorherrschend das Gepräge der Lehrhaftigkeit, sie ist mehr auf das Verständnis, als auf das Bekenntnis berechnet. — Die zweite Periode der Katechismusbildung geht von der Mitte des 17. bis

*) Palmer, in Herzogs Real-Encyklopädie für protest. Theologie und Kirche, VII. 621.

in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Ihr Charakter ist die erbauliche Behandlung der Katechismuslehre, die Tendenz, das Bekenntnis der Kirche in das persönliche Glaubensleben des Volks einzuführen, ein Streben, welches der Richtung ganz entsprach, die in der Theologie besonders durch Phil. Jac. Spener († 1705) vertreten wurde, und dessen praktisches Ziel es war, der durch den dreißigjährigen Krieg eingerissenen Verwilderung zu steuern. Die Form der Katechismusbildung dieser Zeit ist beeinflußt, theils durch die Einführung oder Erneuerung der Confirmation und der Katechismusexamina, theils durch die fortschreitende Methodik des Schulwesens. Das Hauptwerk der ganzen Zeit ist Speners in seiner Art unübertroffener K., der zuerst zu Frankfurt 1677 unter dem Titel „einfältige Erklärung der christl. Lehr nach der Ordnung des kl. Catechismi des theuern Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfasset und mit nöthigen Zeugnissen der Schrift bewähret" herauskam. Er soll bekanntlich eine Antwort sein auf die Frage, wie man den Kopf in das Herz bringe. — Die dritte Periode, von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in das zweite Decennium des 19. Jahrhunderts, umfaßt die Zeit des Aufkommens und der Herrschaft des Rationalismus in der Theologie, des Philanthropinismus, der sogen. naturgemäßen Erziehung und des rationellen Unterrichts auf dem Gebiete der Pädagogik. Rücksichtlich des Religionsunterrichts ist für sie charakteristisch die Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs zuerst nach der demonstrativen analysirenden Methode der Wolf'schen Schule, sodann vom Standpuncte des gesunden Menschenverstandes und nach den Grundsätzen der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft," unter Anwendung der Regeln einer ausgebildeten Katechisirkunst. Anfangs begnügte man sich noch mit der formellen Behandlung des überlieferten Stoffs, ohne den Inhalt wesentlich zu alteriren; bald aber verarbeitete man die modernen Ansichten in den lutherischen Text hinein (z. B. im Weimar'schen K. von 1800), oder man ließ im Gefühle des innern Widerspruchs den Text mehr oder weniger bei Seite liegen. —

Mit der allgemeinen Erneuerung des kirchlichen Lebens nach den Befreiungskriegen, besonders seit 1817, und als unmittelbarer Ausfluß einer tiefern Auffassung des Christenthums, eines gründlichern Verständnisses des Reformationswerks und der Bedeutung Luthers hat eine vierte Periode in der Geschichte des K. begonnen. Ihr Grundzug ist die Erneuerung des kirchlichen Typus, der Anschluß an Luthers K. und die Rückführung desselben in die Schule und das Haus.*) Man strebt seiner nach allen Seiten gewiß zu werden, forscht nach seiner Literaturgeschichte, sucht nach seiner Urgestalt, bemüht sich, den ihm zu Grunde liegenden Plan aufzufinden, und den Sinn aus Luthers eigner religiöser Anschauung zu erkennen. In allen Bearbeitungen für den praktischen Gebrauch läßt sich die Rückkehr zur Schriftlehre und zum kirchlichen Bekenntnis und eine sorgfältige Wahrung der alten Formen warnehmen. Viel tüchtiges ist im einzelnen geleistet worden, aber noch fehlt im allgemeinen der sichere Takt in der Behandlung, die correcte Darstellung des Lehrbegriffs, die plastische Sprache, kurz das, was nur das Erzeugnis eines vollen kirchlichen Gemeindelebens sein kann, woran gerade unsere Zeit großen Mangel hat. Die Praxis hat sich jetzt vorwiegend der durchgreifenden Bearbeitung des lutherischen kl. K. zugewendet, und dabei zunächst die Erschließung und Ergänzung seines Inhalts und die Begründung dieses aus der Schrift, sodann aber auch die Anleitung für den Gang der Besprechung, die Erleichterung der Repetition und Einübung ins Auge gefaßt. Ueber den Gebrauch des K. im allgemeinen hat Luther selbst die trefflichste Anweisung in seinem Tractat von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes gegeben. „Der K. soll auf der Kanzel vorgepredigt und daheim in den Häusern des Morgens und Abends den Kindern und Gesinde vorgesagt und vorgelesen werden, nicht allein also, daß sie die Worte auswendig lernen, nachreden, — sondern daß man sie von Stück zu Stück frage und antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen. Kann

---

*) Dafür haben sich unter andern ausgesprochen Ackermann, Harnisch, Kniewel, Kalcher, Löhe.

man auf einmal nicht alles fragen, so nehme man Stück vor Stück vor, des andern Tags ein anderes. Und lasse sich niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollt, mußte Mensch werden; sollen wir Kinder ziehen, so müßen wir auch Kinder mit ihnen werden. Wollt Gott, daß solch Kinderspiel wohl getrieben würde, man sollt in kurzer Zeit großen Schatz von christlichen Leuten sehen!" Und er selbst hat es mit den Seinen wohl getrieben, und weiß, warum? „Wie wohl ich ein alter Doctor der H. Schrift bin," schreibt Luther im Sendschreiben vom Dolmetschen, „so bin ich doch noch nicht aus der Kinderlehre kommen und verstehe die 10 Gebote, den Glauben und das Vaterunser noch nicht recht; ich kann's nicht ausstudiren, noch auslernen; aber ich lerne noch täglich daran und bete den Katechismen mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen."

Wir haben hier alle wesentlichen Stücke eines rechten Katechismusgebrauchs vor uns. 1) Vor allem ist auf die Bestimmung des Katechismus für die Kirche und für das Haus hingewiesen; das Haus aber vertritt hier auch die Schule, die zu Luthers Zeit als ein in sich abgeschlossener Lehrkreis noch nicht besteht. Von Wichtigkeit ist, daß der Schul- und der Kirchenunterricht, besonders aber der Schul- und der Confirmandenunterricht gehörig in einander greifen und, soweit irgend möglich, nach gleichem Plane, nach demselben Lehrbuche gegeben werden. 2) Der Katechismus muß gelernt werden und zwar der ganze Text der Hauptstücke nebst den Erklärungen Luthers. Von dem Lernstoff ist nichts neues auf die letzten Monate oder Wochen vor der Entlassung aus der Schule zu versparen; im letzten Jahre oder wenigstens Halbjahre ist eigentlich nur das Gelernte zu wiederholen und zu befestigen. Was die Schüler für ihr ganzes Leben behalten sollen, das müßen sie in der Schule längere Zeit als einen sichern Besitz bei sich haben. Die ganze Exposition des Katechismus zu lernen ist weder räthlich, noch möglich; sie müßte denn überaus kurz gefaßt sein. Dies war auch schon die übereinstimmende Ansicht von Brenz und Spener. 3) Der K. muß erklärt werden; „die Kinder müßen lernen, was ein jegliches bedeute, und Antwort geben, wie sie es verstehen." Darum muß der Katechismusunterricht sich an den allgemeinen Bildungsstand der Katechumenen anschließen und ein stufenweise fortschreitender, dem wachsenden Fassungsvermögen derselben entsprechender sein. Der Katechismus selbst soll dann in der Mittelclasse der Volksschule, d. h. mit Kindern von 9 und 10 Jahren begonnen werden. In der Oberclasse, wohin die Kinder vom 11., resp. 12. bis zum 14. Jahre gehören, wird der Katechismus vollständig gelernt und in mehrern Jahrescursen immer gründlicher durchgegangen und tiefer eingeprägt. 4) Es soll aber der Katechismus nicht bloß mit dem Verstande und dem Gedächtnisse erfaßt, er soll auch ins Gemüth gebracht werden, er soll zum Bekenntnis aus Ueberzeugung und zum freudigen Angelöbnis auf die erkannte Wahrheit führen. Darum muß dieser Unterricht überall ganz einfach und kindlich, aber eindringlich und anregend sein. Er muß mit Würde, ja vielmehr mit Andacht gegeben werden und das Hersagen des Katechismus muß, wie es bei Luther war, ein „Beten" des Lehrers mit den Kindern sein.

Handbücher und Anleitungen zum Gebrauch des Katechismus, zumeist für Lehrer bestimmt, besitzen wir aus neuerer Zeit von Nielsen (Wortsinn und Bau des kleinen luth. K., 2. Aufl. Eutin 1856; Brieger, Versuch einer bibl. sachl. und sprachl. Erkl. des kl. luth. K., 3. Aufl. Bresl. 1853; Möller, Katechetisch-evangel. Unterweisung in den 10 Geboten Gottes nach dem Katechismus Lutheri, 8 Liefrng. Magdeb. 1854, 1855; Nissen, Unterredungen über den kl. Katechismus Luthers, 4. Aufl. Kiel 1855; Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volksthüml. Auslegung des kl. K. Luthers, 5. Aufl. Erlang. 1858; Materne, christl. Glaubens- und Sittenlehre, 2. Aufl. Eisleben 1855; Wangemann, bibl. Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kl. K., 2. Aufl. Berl. 1857; Krüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre, Erf. und Lpz. 1860; Palmer, in der Katechetik, unter der Rubrik Nro. 9 Katechismus. — Von den Arbeiten über die Geschichte des K. sind namentlich zu nennen: Geffcken, Bilderkatechismus s. o.; Hartmann, älteste katechet. Denkmale der ev. Kirche, Stuttg. 1844; Ehrenfeuchter, zur Gesch. des K. Gött. 1857; Ernesti, zur Orientirung über die K.-Literatur der ev.-luth. Kirche, Braunschw. 1859.

Katheder, s. Schulgeräthschaften.

Katholische Pädagogik, s. Pädagogik.

Keuschheit, s. Schamhaftigkeit.

Kinderfeste, s. Schulfeste.

Kindergärten, s. Fröbel, Kleinkinderschulen.

Kinderglaube. Den älteren Theologen (genauer: Luther und den orthodoxen Dogmatikern der lutherischen Kirche) war es bei Aufstellung dieses Begriffes nicht um den Glauben des Kindes an Vater und Mutter, sondern um den Glauben desselben an Gott zu thun; und daß sie einen Glauben an diesen schon den Neugebornen zuschrieben, als eine übernatürliche Gabe, die ihnen zu und mit der Taufe vom h. Geist geschenkt werde — das thaten sie nicht im Interesse der Pädagogik, sondern der Theologie (s. d. Art. Taufe). Wir haben es nicht mit dem theologischen, sondern mit dem pädagogischen Begriffe vom Glauben der Kinder zu thun, machen aber in allweg den Anspruch, daß der pädagogische Erfund, der sich auf psychologische und ethische Wahrheit stützt, auch von der Theologie anerkannt werde.

Der Kinderglaube ist ein Moment der kindlichen Unschuld, in soweit diese trotz der Erbsünde (s. d. Art.) Bestand hat und mit der im Kinde vorhandenen Wirksamkeit des heil. Geistes auf eine ununterscheidbare Weise verschmolzen ist. Und zwar zeigt sich die Unschuld nach dieser Seite darin, daß das Kind denen, die es liebt, unbedingt vertraut, sowohl daß, was sie thun, recht und gut, als daß, was sie reden, schlechthin wahr sei. Auf welchem innern Grunde nun beruht dieses Vertrauen, diese Voraussetzung der Wahrhaftigkeit anderer Menschen? Es ist wesentlich die Liebe, die solches Vertrauen hegt; wen das Kind liebt, dem glaubt es unbedingt; solchen Gegenstand vertrauensvoller Liebe zu haben, ist eines jener absoluten Bedürfnisse, die dem Menschenherzen anerschaffen sind, und ohne die eine echt menschliche Lebensentwicklung und Lebensgestaltung nicht möglich ist. Wie aber immer das wahrhaft Humane über sich selbst hinausführt zum Göttlichen, weil es sich selbst erst in diesem vollendet: so liegt in jenem Bedürfnisse, einen Gegenstand unbedingten Vertrauens zu haben, das höhere Glaubensbedürfnis bereits eingewickelt; befriedigt es sich im Kinde zuerst an Vater und Mutter, so findet es bei reiferer Entwicklung seine volle Befriedigung erst in Gott. Es ist daher die pädagogische Aufgabe an diesem Punct eine doppelte; erstens fragt es sich, wie sich die Erziehung diesem Kinderglauben gegenüber zunächst als persönlichem Zutrauen zu Menschen verhalten müße; und dann, wie aus diesem der Glaube im religiösen Sinn zu gewinnen sei?

1) Das Vertrauen eines Kindes kann ich mir einzig dadurch erhalten, daß ich es niemals täusche. Das ist in der Erziehung insoweit nicht schwer zu meiden, als ich niemals dem Kind etwas versprechen werde, ohne es zu halten und ebensowenig ihm vor etwas bange machen werde, das nicht existirt oder nicht kommen wird. Schwer aber ist die Erhaltung jenes Vertrauens für alle diejenigen, die nicht schon zuvor, und abgesehen von ihrer Stellung als Erzieher, durchaus wahr sind. Nun läßt sich freilich nicht jede Berührung des Kindes mit der Welt, die ihm Täuschung und Enttäuschung bringt, vermeiden; es ist sogar für die Zukunft nothwendig, durch solche Erfahrungen zu lernen. Die Frage, ob es besser sei, das Kind auf seinem guten Glauben an aller Menschen Redlichkeit so lange zu lassen, bis es selber Erfahrungen vom Gegentheil zu machen bekommen, oder ob man ihm diese durch vorbereitende Belehrung über der Welt Art ersparen müße, beantwortet sich damit, daß zwar solche Erfahrung gar keinem erspart bleibt; daß aber gleichwohl die Erfahrung, die die Alten bereits besitzen, den Jungen nicht vorenthalten werden, sondern zu statten kommen soll. — Ist es also immerhin nothwendig, dem Zögling jenes Mistrauen gegen die Welt, oder besser gesagt, jene Beschränkung des Kinderglaubens in Betreff der Menschen anzueignen: so muß, um die gesunde Wurzel jenes Glaubens unangetastet zu erhalten, jenem Mistrauen ein kräftiges Gegengewicht gegeben werden. Dies besteht nun zunächst darin, daß das Kind weiß, wenn auch alle Menschen falsch sind, so ist Gott doch wahrhaftig (Röm. 3, 4). Aber solch eine absolute Entgegensetzung zwischen Gott und den Menschen ist dem Kinde gegenüber schon deshalb unmöglich, weil diesem doch Menschen, nämlich seine Erzieher, als Stellvertreter Gottes beigegeben sind, denen es glauben soll und muß. Deshalb muß auch dem Kinde die menschliche Wahrhaftigkeit in leibhafter Wirklichkeit

vor Augen treten; es muß Personen kennen, denen sich der Kinderglaube unbedingt zuwenden kann. Diese müßen ihm gegeben sein in den Eltern und Lehrern; aber auch außer diesen nächsten Objecten des Vertrauens soll das Kind auf solche Menschen, die durchaus wahr sind, wo sie im Leben oder in der Geschichte vorkommen, besonders aufmerksam gemacht werden. Lernt es auf diesem Wege den hohen sittlichen Werth der Wahrhaftigkeit erkennen, so wird dies auf seine eigene Wahrhaftigkeit reinigend und stärkend zurückwirken.

2) Zum religiösen Glauben wird der Kinderglaube erhoben, indem an die Stelle des menschlichen Objectes das unendliche Object, der persönliche Gott gesetzt wird. Daß es hiefür die beste Vorbereitung ist, den Kindesglauben auch in seiner Beziehung auf ein endliches Object intensiv recht zu pflegen, nicht aber anstatt dessen Sätze über das unendliche Object aufzuhäufen, die dem Gemüthe des Kindes noch fremd, nur im Gedächtnis Platz fänden: das ist eine Erkenntnis, der sich, seit Pestalozzi sie — wenn auch nur auf seine Weise — geltend gemacht hat, keine Pädagogik mehr entziehen kann. Es fragt sich bloß, ob nun hiernach wohl das richtige Verfahren dies sein werde, daß erst, wenn das Kind allmählich selber findet, daß die Menschen seinem Vertrauen nicht unbedingt entsprechen, — also wenn das Kind selber nach einem absoluten Gegenstande für absolutes Vertrauen zu fragen anfängt, ihm dieser gezeigt, der Name Gottes genannt, dessen Offenbarungswort mitgetheilt werden soll. Wie in vielen andern Dingen, so ist auch in vorliegender Beziehung die richtige Praxis diese, daß das Bedürfnis nicht erst dann beachtet und befriedigt wird, wenn es bei jedem einzelnen von selbst sich regt, sondern daß es geweckt wird. Andrerseits aber bleibt doch auch auf diesem Lebensgebiete die Regel in Geltung, daß nichts verfrüht, nichts forcirt werden darf. Behalten wir dieses Zwiefache im Auge, so wird Folgendes dem wirklichen Sachverhalt entsprechen. Das religiöse Bedürfnis in seinem vollen Umfange, wie es namentlich im Zusammenhange mit einer tieferen Sündenerkenntnis sich gestaltet und auf diesem Wege als Bedürfnis eines Erlösers fühlbar wird, ist im Kindesalter factisch noch nicht vorhanden. Daher kann denn auch nicht mit Fug gesagt werden, die Heilsgeschichte und das hierauf gebaute Dogma entspreche unmittelbar einem im Kinde schon vorhandenen, specifisch religiösen Bedürfnisse, und des Kindes Glaube sei eben die Wirkung dieses Entsprechens. Vielmehr, was ihm gesagt wird von der Bibel als Gottes Wort, vom Heilande 2c., das nimmt das Kind auf Treu und Glauben vorerst unbedenklich hin, wie es auch die Aussage von einer allgemeinen Sündhaftigkeit der menschlichen Natur, wenn es auch in einzelnen Momenten eine persönliche Empfindung von der Wahrheit derselben gewinnt, doch im allgemeinen ebenfalls als wahr hinnimmt, weil Eltern und Lehrer es sagen. Das aber ist ein ganz naturgemäßes Verhältnis; muß doch jedes Kind eine Menge Dinge, auch aus dem Kreise des alltäglichen Lebens, ganz ebenso auf Treu und Glauben hinnehmen, ehe es sie persönlich kennen lernen kann; aber man theilt sie ihm vorher schon nach Maßgabe seiner Fassungskraft und seines Interesses mit, damit es zu seiner Zeit um so schneller und sicherer sich in dieselben finde. — Indessen hat der objective Inhalt der Religion noch eine besondere Seite, durch welche er dem geistigen Leben des Kindes sich als Nahrung darbietet. Das Transcendente und Wunderbare, das seiner Natur nach verwandt ist mit dem Poetischen, faßt das Kind an seiner Einbildungskraft an. In diesem Wohlgefallen an dem Ueberirdischen und Wunderbaren ist sicherlich einer der wichtigsten Anknüpfungspuncte für den christlich-religiösen Glauben gegeben; aber ebenso wenig dürfen wir uns darüber täuschen, daß sich auch darin noch kein specifisch-religiöses Bedürfnis kund giebt. — In allen diesen Beziehungen werden wir wohl auch nicht behaupten dürfen, der Kinderglaube sei der wahre Musterglaube. Denn der Erwachsene kann und soll zwar die Willigkeit, von Besseren etwas zu lernen, ja überhaupt Wahrheit anzunehmen, woher immer sie nur kommen mag, mit dem Kinde gemein haben, aber er soll auf das Recht nicht verzichten, das er als Mann vor dem Kinde voraus hat, nämlich die Geister erst zu prüfen und nur das Probehaltige sich anzueignen. Nicht das Verhältnis, in welchem das Kind zu Gott, sondern nur das Verhältnis, in welchem es zu Vater und Mutter steht, ist das eigentlich Vorbildliche oder Mustergültige für des Christen ganzes Leben. Wenn wir daher vom Erzieher verlangen müßen, daß er — näher der Katechet — den Kinderglauben nicht als solchen (d. h.

formell, dem subjectiven, psychologischen Charakter nach) permanent mache, sondern dem Zögling als Protestanten ein klares Bewußtsein von dem Wahrheitsgrunde seines Glaubens beibringe, so ist damit zwar das Glauben auf Auctorität, das heißt das Vertrauen auf die Wahrheit glaubwürdigen Zeugnisses nicht ausgeschlossen, aber es ist hier schließlich doch die eigene, auf innerem Geisteszeugnis und eigener geistlicher Lebenserfahrung beruhende Ueberzeugung, die sich durch das Zeugnis der Vorgänger nur stärkt und den Werth desselben anerkennt. — Aehnlich verhält es sich auch mit der andern oben berührten Seite der Sache, wornach der Glaube des Kindes analog ist dem poetischen Wohlgefallen an Dingen, die über die gemeine Wirklichkeit übergreifen. Dem Kinde muß selbstverständlich eingeprägt werden, daß hier nicht Gebilde dichtender Phantasie, sondern Worte und Thaten Gottes gegeben sind, daß diese Wunderwelt eine Wirklichkeit höherer Ordnung ist, die darum nicht mit bloßem Wohlgefallen, wie ein Märchen, sondern mit Ehrfurcht betrachtet sein will. — Alle dem aber, worin der Kinderglaube sich erst läutern und befreien muß, um Mannesglaube zu werden, steht ein Gebiet des religiösen Lebens, das eigentliche Heiligthum desselben, gegenüber, in welchem auch der Mann nichts besseres haben kann, als den Glauben eines Kindes. Das ist das Gottvertrauen in seiner rein praktischen Gestalt, in seiner unmittelbarsten Beziehung aufs Leben. Wenn das Kind mit irgend einem kleinen oder großen Anliegen seine Zuflucht zum lieben Gott nimmt; wenn es darauf vertraut: der Vater im Himmel hört alles, was ich ihm sage, und es ist ihm ein Kleines, alles zu thun, was er will, das ist der rechte, echte Kinderglaube. Diesen Glauben sich zu bewahren, das ist auch des Mannes Aufgabe und Segen; das Kindliche daran ist jene Treuherzigkeit, die dem himmlischen Vater alles zutraut, und die darum auch dem Glauben den Charakter einer beständigen Fröhlichkeit giebt. — Sofern aber das rechte Gottvertrauen auch die volle Ergebung in sich faßt, scheint der Kindesglaube hinter dem Mannesglauben zurückzustehen. Ein Kind weiß sich in die Nichterfüllung eines Wunsches um so weniger mit Gelassenheit zu finden, weil es überzeugt ist, es wäre ja Gott ein Kleines gewesen, denselben zu erfüllen. Daß auch ein Uebel zum Besten gereiche, das zu glauben, fällt dem Kinde schwerer, weil es überhaupt vielmehr in dem aufgeht, was der Augenblick bringt. Dafür tritt aber an diesem Punct die oberste aller Kindestugenden, der Gehorsam, in die Lücke. Beim Manne muß das anders sein, weil seinem Vertrauen bereits die Erfahrung und die männliche Einsicht zur Stütze dient; indessen würde auch der Mann unter Umständen sehr versucht sein, sein Vertrauen wanken und fallen zu lassen, wenn er sich nicht der Pflicht unbedingten Gehorsams erinnerte.

Eine eigenthümliche Schwierigkeit liegt aber darin, daß auf christlichem Boden Glaube und Vertrauen auch für Gottes Wort in dem speciellen Sinn, in welchem dieser Begriff mit der heil. Schrift als Buch identisch ist, gefordert wird. Der Kinderglaube trägt alle schlechthin fehlerlose Vollkommenheit, die er Gott und seinem Thun zutraut, auch auf das Buch über, das die Kirche als Gottes Wort prädicirt. Den Unterschied, daß ich vollkommen willig sein kann, alles als Wahrheit hinzunehmen, was mir Gott sagt, aber daß ich erst prüfe, ob dasjenige, was nach kirchlicher Tradition als Gottes Wort gilt, dieses wirklich ist und allein und vollständig ist —: diesen Unterschied macht der Kinderglaube nicht. Jenes Vertrauen nun ist dennoch kein blindes; es wird, je mehr man in die Bibel sich einlebt, desto mehr bestärkt; es kann auf diesem Wege sich zu einem solchen Bibelleben entwickeln, daß man gar kein anderes Wissen und Denken mehr hat, als was aus der Schrift geschöpft ist und auf sie zurückführt. In solchem Falle ist der Kindesglaube permanent geworden, aber er hat seine Stütze doch nicht mehr bloß an der Auctorität oder gar an der Gewohnheit, sondern am eigenen geistlichen Leben. Wie das Kind sich in seinem Vertrauen zu jemand, dem es dasselbe einmal geschenkt hat, auch durch Ungleichheiten im Benehmen, durch einzelnes befremdliche nicht stören läßt: so läßt sich der religiöse Kinderglaube auch durch diejenigen Eigenschaften der h. Schrift, die der menschlichen Form, der zeitlichen Geschichte ihrer Abfassung angehören, im mindesten nicht beirren; solche Dinge, auf welche der kritische Spürsinn fahndet und aus denen er allerlei Schlüsse zieht, wird der Kinderglaube größtentheils gar nicht gewar; und wenn ihm je auch dies und jenes auffallen will, so erregt das keinen Zweifel noch Verdacht,

weil ihm das Axiom feststeht, der h. Geist habe das souveräne Recht, sich auszudrücken, wie es ihm gefalle, und was der Herr thue, das sei gerecht, weil er es thue. — Aber die Frage ist, ob solch eine Einfalt als Christenpflicht gefordert werden, ob also der Erzieher um jeden Preis den Zögling auf diesem Standpuncte festhalten müße. Hierauf kann ins allgemeine schwerlich mit Ja geantwortet werden. Denn gewiß kann, wer zu philosophischem und theologischem Studium berufshalber verpflichtet ist, seinen Kinderglauben nicht in ursprünglicher Einfalt festhalten. Aber was für diesen eine wissenschaftliche Nothwendigkeit ist, für deren mögliche Uebel eben die Wissenschaft selbst auch das Gegengewicht darbietet, das ist nicht auch für jeden andern ein Bedürfnis oder etwas zweckmäßiges. Vielmehr wo jene berufsmäßige Bestimmung nicht vorhanden ist, da liegt durchaus kein Anlaß, noch weniger eine Pflicht vor, den Zögling in ein Gebiet theologischer Probleme einzuführen, das ihn nur verwirren kann. Es ist darum sehr bedenklich, wenn im Religionsunterricht für Jünglinge, welche die für eine wissenschaftliche Behandlung solcher Fragen erforderliche Reife noch nicht besitzen, die Echtheit der biblischen Bücher discutirt wird; solches sind rein theologische Schulfragen, die das zum Leben gewordene Christenthum nicht berühren. Wenn aber ohne alle Provocation von Seiten des Lehrers ein altkluger Junge von selber anfängt, Kritik zu treiben, so ist das freilich ein schlimmes Symptom. Aber meistens werden doch die Zweifel materiell von der Beschaffenheit sein, daß der Erzieher aus seiner tieferen und umfassenderen Einsicht sie vollständig heben kann; oder wenn sie wirklich weiter greifen sollten, und doch die Zeit noch nicht da ist, wo eine freiere, geistigere Gesammtanschauung möglich wäre, da bleibt nichts übrig, als dem Zögling zu sagen: das verstehst du noch nicht. Damit aber der einmal erwachte Zweifel nicht insgeheim fortwühle, ist wohl das Beste, die Denkthätigkeit und Fragelust auf andere Gegenstände zu lenken und durch diese gehörig zu beschäftigen, daneben aber Phantasie, Gemüth und Gewissen so zu wecken und zu pflegen, daß für den gefährdeten Glauben hier die Stätte offen bleibt, wo er seine eigentliche Heimat in der Menschenseele hat.

Schließlich ist hier noch darauf Rücksicht zu nehmen, daß manche fromme Eltern oder Erzieher bekümmert sind, wenn sie an ihren Kindern noch wenig von demjenigen warnehmen, was man Glaubensleben nennt, d. h. ein bewußtes Leben des Glaubens in ihnen und ein principielles Bestimmtsein ihres Denkens und Wollens durch den Glauben. Sie möchten, was sie von Zinzendorfs und ähnlicher Menschen frühzeitiger Gottseligkeit hören, auch bei ihren eigenen Kindern sehen. Der Wunsch ist ganz natürlich und berechtigt; er wird aber gerade dadurch nicht zur Erfüllung gebracht, wodurch ihn oft unkluge Erzieher realisiren wollen, durch unaufhörliches Vorpredigen, durch Nöthigung zu gehäuften Andachtsübungen, durch Forderung frommer Empfindungen, Aeußerungen und Bekenntnisse; entweder macht man dem Kinde hiedurch die Religion geradezu widerwärtig, oder wird statt Kinderglaubens vielmehr Kinderheuchelei erzielt. Es ist auch jene Bekümmernis oft eine ganz überflüßige. Die Religion wird nur selten und unter Voraussetzungen, die sich nicht erzwingen lassen, schon im frühen Alter zum beherrschenden geistigen Lebenscentrum. Aber wenn es der kindlichen Seele nur nicht fehlt an Aufrichtigkeit und Wahrheitssinn, an Kraft der Liebe und des Vertrauens, an Gewissenhaftigkeit und Gehorsam, — dann ist der Boden bestellt, in welchen wir die christliche Wahrheit auf Hoffnung ausstreuen; daß früher oder später als schöne Frucht ein Leben im Glauben zu Tage kommt, das zu wirken ist Gottes Sache.

Kinderheilanstalten. Ein nothwendiges Stück der öffentlichen Hygieine sind die Einrichtungen für die medicinische Behandlung und Pflege der krank, siech oder gebrechlich gewordenen Kinder, soweit dieselbe nicht von den einzelnen Familien selbst geleistet werden kann.

Die besondere Vorsorge für solche Kinder in ihren Krankheiten ist durchaus Eigenthum der neueren Zeit. Die Behandlung von Kindern in den allgemeinen Krankenhäusern geschah sonst nur ausnahmsweise und ist überdies Bedenken unterworfen, einmal wegen der Verschiedenheit zwischen der Pflege und Behandlung von Kindern und von Erwachsenen, sodann wegen der Ungehörigkeit des Zusammenlebens von Kindern mit sonstigen, auf ihre Erziehung nicht günstig wirkenden Personen.

Für Kinder, welche in der Familie nicht verpflegt werden können, ist daher ein eigenes Krankenhaus oder eine besondere Abtheilung eines größeren Spitals allein zweckmäßig; dagegen liegt kein Grund vor, die öffentliche Behandlung der Kinder in ihren Familien besonderen Instituten zu übertragen, sobald ein vollkommen genügender armenärztlicher Dienst besteht.

Das Bedürfnis der Zeit schuf Besuchsanstalten und überdies eigene Kinderkrankenhäuser, und in der That sind Kinderspitäler eine große Wohlthat; einmal weil so viele illegitime Kinder in der elendesten Pflege sich befinden, sodann weil manche sonst besorgte Mutter der Kampf ums tägliche Brot zwingt, außerhalb des Hauses ihren Verdienst zu suchen; also dieselben Gründe wie für die Errichtung von Krippen- und Kinderbewahranstalten. Weiter aber ist die Behandlung in einer Heilanstalt nöthig, wenn es sich um die Anwendung einer besonderen Diätetik handelt; oder wenn eine sog. innere Krankheit eine sehr exacte Heilmethode unter stetiger sachverständiger Leitung erfordert; noch mehr, wo die Hauptcur in chirurgischen Eingriffen, orthopädischen Hülfen oder heilgymnastischen Uebungen besteht; für eigenthümliche Heilmethoden bestehen daher mit Recht besondere Anstalten, namentlich die bekannten orthopädischen und die in neuerer Zeit zu denselben sich hinzugesellenden Einrichtungen für sog. schwedische Heilgymnastik. Aus dem Bemerkten ergiebt sich überdies, daß die Kinderkrankenhäuser hauptsächlich für chronische Uebel angemessen sind.

Ueber das Bedürfnis einer unentgeltlichen Hausbehandlung der Kinder der Armen bedarf es keines Beweises; dieselbe wirkt um so wohlthätiger, als leider Kindergesundheit und Kinderleben vielfach gering geschätzt werden und deshalb wie aus dem Wahne, Kinderkrankheiten seien wenig für die ärztliche Kunst zugänglich, und bei dem gänzlichen Verkennen des Werthes einer richtigen Gesundheitspflege des Säuglings für das ganze Menschenleben, die bezahlte ärztliche Hülfe so vielfach umgangen oder zu spät in Anspruch genommen wird.

Die segensreichen Folgen der Kinderkrankenpflege beziehen sich einmal auf die Verminderung der Sterblichkeit und der Zahl von Kindern mit anhaltender Schwächlichkeit, Siechheit oder Verkrüppelung, sodann besonders auf die Verbreitung der so wichtigen besseren Diätetik und Gesammtpflege der Kinder und weiter auf die damit gegebene Förderung einer gesundheitsgemäßern und auch moralisch reineren Lebensweise der armen Familien.

Beleuchten wir die wichtigsten Forderungen, welche an die Gestaltung der Kinderkrankenpflege zu machen sind, so wird eine Ambulantenklinik, d. h. eine öffentliche Anstalt, welche den dem Arzte der Station zugetragenen Kindern unentgeltlich ärztlichen Rath ertheilt und, je nach den Mitteln unentgeltlich oder nicht, für Arzneien sorgt, als ungenügend zu betrachten sein, denn für die große Mehrzahl bedarf es einer Kenntnisnahme von den häuslichen Verhältnissen des Kindes und überdies sollte die Behandlung nicht abgebrochen werden, wenn der kleine Patient nicht mehr zu der Station gebracht werden kann; die Ambulantenklinik ist daher mit einer Poliklinik, d. h. mit einer Stadtbesuchsanstalt, zu verbinden.

Die Kinderkrankenhäuser selbst sollten für acute und noch mehr für chronische Fälle bestimmt sein und bei Kindern unter zwei Jahren die gleichzeitige Aufnahme der Mutter oder Amme ermöglichen; da ferner namentlich unter den Säuglingen in den Gebär- und Findelhäusern und in überfüllten eigentlichen Kinderspitälern eine abnorme Sterblichkeit herrscht, so ist Einrichtung und Betrieb eines Kinderkrankenhauses nach den besten Grundsätzen für die Erhaltung namentlich von reiner Luft zu gestalten und die Verbreitung ansteckender Krankheiten möglichst zu beschränken. Die Pflege wird am besten Frauen anzuvertrauen sein und wird für diese Spitäler manches gerechte Bedenken gegen die Anstellung von Ordensschwestern wegfallen. Es tritt aber für Anstalten, welche Kinder aus dem Schulalter Monate lang namentlich zu äußeren Curen aufnehmen, die weitere Pflicht des methodischen Unterrichts durch sachverständige Lehrer hinzu, während die Erziehung und zugleich die vorbereitende Unterweisung der jüngeren Kinder am besten zu den Pflichten des Wartepersonals gehören wird.

Die Errichtung der besprochenen Anstalten ist größtentheils ein Verdienst der Privatwohlthätigkeit und besonders einzelner, ihre Zeit und ihr Vermögen aufopfernder Aerzte; es ist auch in Zukunft das meiste Gedeihen zu erwarten, wenn überall, wo

das Bedürfnis sich kund giebt und der rechte Arzt die Sache in die Hand nimmt, ein Verein sich bildet, mit einer kleinen Anstalt beginnt und nach Maßgabe des wachsenden Vertrauens und den steigenden Zuflüssen dem Werke nach und nach eine größere Ausdehnung giebt.

Reine Staatsanstalten sind, als zu kostspielig, nicht in genügender Zahl zu erwarten und bei ihnen handelt es sich für die Aerzte und Wärterinnen viel weniger um eine Herzensangelegenheit als bei den freien Unternehmungen; diese gemüthliche Seite muß aber gerade hier in den Vordergrund gestellt werden.

Literatur. Die einzige Monographie des Gegenstandes ist die „Beschreibung sämmtlicher Kinderheilanstalten in Europa", von Dr. Fr. S. Hügel, Wien 1849; einen Auszug daraus mit weiteren Nachweisen gab Dr. O. Kohlschütter, vereinte deutsche Zeitschr. für Staats-Arzneikunde, Jahrg. 1850, VIII. S. 21.

Kindermann, Ferdinand, nimmt eine hervorragende Stellung in dem Kreise von Männern ein, welche im letzten Drittel des verflossenen Jahrhunderts innerhalb des österreichischen Staates und des katholischen Theils Deutschlands auf dem Gebiete des Volksschulwesens in schöpferischer Weise thätig waren, und nach dieser Seite die edlen Bestrebungen der großen Kaiserin Maria Theresia förderten. Die Betrachtung seiner schulorganisatorischen Thätigkeit führt uns nach Böhmen (und Mähren).

Hier besonders hatte „jene unerbittliche Härte der Gegenreformation gewüthet, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten in allen Städten und Marktflecken schon darum ihren Untergang finden mußten, weil (nach der Ansicht der Jesuiten) durch die deutschen Schulmeister nur der Ketzerei die Thore geöffnet wurden." (Helfert, die Gründung der österreichischen Volksschulen unter Maria Theresia. Prag, Tempsky 1860. S. 51.) Dazu traten später die Drangsale des Erbfolge- und siebenjährigen Kriegs, die abermals auf Böhmen und Mähren besonders empfindlich drückten. So konnte, was von Anstalten für Bildung des Volks nach dem siebenjährigen Krieg noch vorhanden war, nur von der spärlichsten und kümmerlichsten Art sein. Kindermann selbst schildert den Zustand seiner Schule, als er die Seelsorge in Kaplitz antrat, folgendermaßen (Nachricht von der Landschule zu K. 2te Ausg. Prag 1774. S. 8 f.): „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt. Die einen verlangten, daß man ihnen Brot bräche, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eines hinaus, bald kam eines herein. Wenn eines die Lection laut aufsagte, so schwatzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister mitten unter ihnen war nicht vermögend, dem Uebel abzuhelfen. Die Leichtfertigkeiten der Kinder konnte er so wenig verhüten als ihnen das Essen und Lachen verwehren. — Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie gieng nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig und in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtniswerk und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten machte das ganze Wesen des Religionsunterrichts aus."

Das Unerträgliche solcher Zustände in Verbindung mit dem erwachten eigenthümlichen Zeitgeiste war es, was auch hier das Bestreben denkender Menschenfreunde weckte und ihre Blicke auf die seit 1763 in Preußisch-Schlesien hervortretende Thätigkeit Felbigers mit seiner „Sagan'schen Methode" richtete. Der Mann, welcher mit dem größten Eifer, unermüdlicher Geduld und belohnendstem Erfolg diese Angelegenheit in seine Hand nahm, war Ferdinand Kindermann, geb. 27. Dec. 1740 (1741?) zu Königswalde bei Schluckenau, gebildet auf der Universität zu Prag, 1771 zum Pfarrer in Kaplitz, einem Städtchen im Budweißer Kreise, ernannt. „Da ich die Reihe der Pflichten überdachte," sagt er, „die mir oblagen, so fiel mir unter den Grundlinien, die ich zu dem Plane meiner Seelsorge zog, jene von der Erziehung der Jugend und von der Verbesserung der Schulen vorzüglich in die Augen." Ehe er daher sein Amt antritt, macht sich K. selbst auf den Weg nach Sagan, um durch den Augenschein die dortigen Schulen und ihre Methode kennen zu lernen. Nachdem er zurückgekehrt, wendet er das Gewonnene alsbald an. „Der erste Tag, den ich der Seelsorge widmete, war auch der erste, den ich auf die Schule verwendete." Er fieng damit an, den

Schulmeister und eine Anzahl Kinder zu sich auf sein Zimmer zu nehmen, jenen im Lehren, diese im Lernen zu unterweisen. Die Sache gieng gut von statten. Bald war die Lust des Lehrers, der Eifer der Kinder, die Aufmerksamkeit der Eltern gewonnen. Binnen 3 oder 4 Wochen hatten K.'s Zöglinge den ganzen Katechismus erlernt, mit dem man sonst in vielen Jahren nicht zustande kommen konnte. Die Kinder wachten aus dem Schlummer auf; viele kamen aus Neugierde, das Schauspiel der neuen Lehre zu sehen, und viele blieben, um sich gleichfalls unterrichten zu lassen. So gelang es ihm allmählich, eine für die damaligen Zeiten treffliche öffentliche Volksschule ins Leben zu rufen, die von allen Seiten die nöthige Unterstützung fand und nach und nach auch an andern Orten Nacheiferung bewirkte. Was K. bei dieser Thätigkeit besonders förderte, das war die ihn bezeichnende Klugheit, mit der er auf dem schwierigen Boden der Volksschulverbesserungen voranschritt, und wodurch er sich von dem etwas stürmischen und eitlen Felbiger unterschied. In aller Stille, indem er Großes im Kleinen anbahnte, liebte er zu arbeiten. „Ich führte," sagte er, „eine neue Lehrart ein, ohne es merken zu lassen, und kam dadurch vielen Hindernissen zuvor, die sich bei Neuerungen dieser Art, wenn man sie aufbringen will, um so häufiger hervorthun." Er setzte dabei vorzüglich zwei Hebel in Bewegung, „eine schöne Handschrift, die auch den gemeinen Mann besticht, und den Musikunterricht, denn diesem sind die Eltern immer geneigt." Durch ein solches Verfahren und eine ungewöhnliche Popularität in Verbindung mit einer aus lebendigem Interesse hervorgehenden Energie ward es K. möglich, nicht bloß alle in den traurigen Zeitumständen (große Hungersnoth) und der Abneigung der Eltern liegenden Hindernisse zu überwinden, sondern auch seine Kaplitzer Schule zu einer Musteranstalt und einem anregenden Ausgangspunct für Schulverbesserungen in immer ausgedehnteren Kreisen zu machen.

Natürlich, daß nun auch, als Maria Theresia ihre großen staatsmännischen Plane zur Durchführung eines allgemeinen geordneten Volksschulwesens zu verwirklichen begann, ihr Augenmerk besonders auf K. gerichtet war. Als 1775 auch für Böhmen eine Schulcommission zur Durchführung der Schulverbesserungen in Prag ins Leben treten sollte, so wurde in diese unser — schon 1772 zum Dechant erhobener — K. als referirender Rath und als Oberaufseher des gesammten deutschen Volksschulwesens berufen, zugleich auch zum Professor der Pädagogik am Gymnasium auf der Kleinseite (Prags) ernannt. Damit hatte er ein reiches und weites Feld für seine Thätigkeit gefunden. Seine Hauptaufgabe dabei war die Pflege der unter der unmittelbaren Direction von Amand Schindler neu gegründeten Normalschule, einer Art von Realschule, an der 1776 auch ein Unterrichtscurs für Lehramtscandidaten eingerichtet wurde. Sie ward den 15. November 1775 feierlich eröffnet mit einer Rede K.'s „über den Einfluß der niedern Schulen auf das bürgerliche Leben und die übrigen Gattungen von Schulen" und bewährte sich fortan in seiner Hand als ein treffliches Mittel, dem neuen Volksschulwesen Böhmens Bahn zu brechen. Als die Seele aller in Böhmen auf Schulverbesserung gerichteten Thätigkeit hatte sich K. der kaiserlichen Gunstbezeugungen in einer ganz besondern Weise zu erfreuen. Die Kaiserin verlieh ihm 1777 die Capitulardechantei der Collegiatkirche und kön. Landcapelle bei Allerheiligen ob dem Prager Schlosse und die infulirte Abtei von Petur in Ungarn und erhob ihn in den Ritterstand mit dem bezeichnenden Prädicat von Schulstein.

Ueber die methodischen Grundsätze und die Art der Schulthätigkeit K.'s erfahren wir allerdings nichts besonderes und einzelnes. Daß er im allgemeinen der Felbiger'schen Methode folgte, geht schon aus dem Obigen hervor. Im ganzen zeigt sich jedoch, daß er in seiner Methode sich freier bewegte und ein besonderes Gewicht auf die katechetische Lehrweise legte. Was aber entschieden zu seinen eigenthümlichen Verdiensten gehört, das ist der von ihm erfaßte und ausgeführte schöpferische Gedanke einer organischen Verbindung der Volksschule mit Industrieschulen, mit dem er sogar ähnlichen Anregungen dieses Gedankens im protestantischen Deutschland vorauseilte. Es war nicht sowohl der überall erhobene Einwurf, daß man durch das Normalinstitut nur gelehrte Bauern ziehe, der ihn auf jenen Gedanken führte, sondern der helle Blick in die wesentlichen Bedürfnisse der Volksbildung und die höhere Idee, aus seinem in Bettelei und Müßiggang versunkenen Volke mittelst einer durchgreifenden Pflege des Fleißes und der Arbeitsamkeit eine industriöse Nation zu machen.

Mit welch richtigem Takt er dieses Ziel verfolgte, das zeigen einmal die treffenden Grundsätze, die ihn dabei leiteten: man müße bei solchen Dingen von vornherein auf Vollständigkeit und Vollkommenheit verzichten, sondern da anfangen, wo sich eben Anlaß biete und die Sache so anfassen, wie Neigung, Gelegenheit und Mittel bereit liegen; ferner, man müße allen Zwang vermeiden, vielmehr das Interesse der Betheiligten selbst erwecken, die Industrie von der Seite darstellen, von der sie als ein nothwendiges Mittel für die Existenz erkannt werde; endlich, man müße das unmittelbar Naheliegende und Praktische ergreifen und zugleich den Schulverhältnissen volle Rechnung tragen. Die Arbeiten können keine andern sein als solche, die mit dem Stand und künftigen Beruf der Schüler in Uebereinstimmung stehen; sie dürfen zugleich den Schulmann von seinem Lehramt nicht abhalten, die Werkzeuge und rohen Stoffe dürfen keinen großen Aufwand erfordern, auch müßen die Arbeiten solche sein, die von jedermann nützlich und leicht zu betreiben sind. Noch mehr aber bewährte sich der praktische Sinn K.'s in dieser Sache durch die Erfolge, deren er sich zu erfreuen hatte, indem es ihm gelang, über das ganze Land ein Netz von Industrieschulen, in denen Knaben und Mädchen im Baumwolle- und Flachsspinnen, Stricken und Nähen unterwiesen wurden, zu verbreiten. „Wohl ist heute," sagt Helfert (S. 433) „von Kindermanns großartiger Schöpfung fast nichts mehr vorhanden, aber die heilsamen Folgen davon sind geblieben. Denn wenn jetzt Böhmen in der Industrialstatistik der österreichischen Länder eine so hohe Stufe einnimmt, so möge in der Reihe der Ursachen, welche diesen Stand der Dinge herbeigeführt haben, auch der Name des großen Schulmanns nicht vergessen werden, der fast ohne alle Beihülfe öffentlicher Mittel durch seinen reichen Geist und klaren Verstand und das opferfreudige Zusammenwirken von Männern aus allen Classen der Bevölkerung, welches er durch Belehrung, Aneiferung, Aufmunterung wach zu rufen und zu erhalten wußte, die Volksschule zur ersten Grundlage des Nationalwohlstandes gemacht hat. Und wenn man bei der großen Menge derjenigen, die im ersten Drittel des gegenwärtigen Jahrhunderts als wohlhabende Landwirthe, als betriebsame Gewerbsleute, als einsichtsvolle Industrielle in kleineren und größeren Kreisen in Achtung und Ansehen standen, nach der ersten Quelle ihres materiellen Glücks hätte Umfrage halten können, so würde man von den meisten wohl den Bescheid erhalten haben, die Pfarrschule sei es gewesen, wo ihnen zuerst Liebe und Verständnis der Arbeit beigebracht, die Segnungen des Fleißes und der Ordnung, die Früchte der Sparsamkeit in kleinen Erfolgen gezeigt worden seien."

Während auf diese Weise Kindermann eine großartige und erfolgreiche praktische Thätigkeit entfaltet, erscheint er gegenüber von Felbiger als Schriftsteller desto ärmer. Ob man ihn wohl darum mehr oder weniger zu achten habe?

Die Geschichte seines Werks, das ohne Zweifel bereits mit dem Tode Josephs II. rückwärts gieng, ist mit der Geschichte des österreichischen Schulwesens überhaupt verschlungen (s. daher auch neben „Felbiger" die Art. Joseph II., Maria Theresia).

Von Kindermanns Lebensschicksalen ist uns nichts näheres mehr bekannt, als daß ihm 1779 neben seiner früheren Pfründe auch die Propstei der Wallfahrtskirche Maria Schein bei Teplitz zugewiesen und daß er später (1790?) zum Bischof in Leitmeritz ernannt wurde. Als solcher starb er den 25. Mai 1801.

L i t e r a t u r: vor allem H e l f e r t a. a. O.; sodann H e p p e, Geschichte des Volksschulwesens 1858. Bd. I. S. 103—105; K r ü n i t z, Encyklopädie B. 61. 62.

Kinderschriften, s. J u g e n d l e c t ü r e.

Kinderwärterin, (K i n d s m ä d c h e n). Die allgemeinen Klagen über solche dienenden Personen, welchen in der Familie die Abwartung der Kinder übertragen wird, gründen sich theils auf die schlechte Erziehung in den niederen oder mittleren Classen, aus welchen diese Personen hervorgehen, und auf die häufige schlechte Individualität derselben, theils auf das Verkennen der Erziehungspflichten, welche der Familie selbst obliegen.

Es ist daher zu untersuchen: welche Individualitäten sind bei der Wahl einer Kinderwärterin zu bevorzugen? Selten macht man sich klar, welchen tiefgreifenden Einfluß für die zeitweilige und für die spätere Gestaltung eines sich entwickelnden Kindes die „Wärterin", das „Kindsmädchen", das heißt ein tägliches Organ der Erziehung und Pflege besitzt.

Bei der Wahl ist zu verlangen einmal ein physisch seinem Berufe gewachsenes Individuum; körperliche Unreife und Unkräftigkeit ist ungeeignet, weil die baldige Ermüdung verdrießlich und nachläßig macht, oder beim völligen Versagen der Kräfte leicht einen Unfall eintreten läßt. Im ganzen werden daher Mädchen unter 18 bis 20 Jahren selten zu wählen sein. — Bei der moralischen und intellectuellen Befähigung kann die Wahl sein zwischen einem bildsamen Neuling und einer gedienten, erfahrenen Wärterin. Für die leider nicht seltenen Familien, welche das Kind im wesentlichen einer Wärterin überlassen, besteht nur die letztere Wahl. Sonst ist eher ein jüngeres, jedoch an den Umgang mit Kindern (Geschwistern) gewöhntes Mädchen vorzuziehen, indem ältere Personen ihre eigenen Maximen und Gewohnheiten mitbringen, und sich schwer und ungern den Erziehungsgrundsätzen des neuen Hauses unterwerfen. Bei unerfahrenen Mädchen wird zunächst das Augenmerk auf ihr elterliches Haus zu richten und nach Unbescholtenheit der Familie, nach deren Ordnungssinn, Reinlichkeit, äußerer und innerer Cultur zu fragen sein. Sodann ist Unverdorbenheit und eine gewiße Reife des Verstandes und Charakters zu verlangen; ob Aufrichtigkeit und gemüthliche Liebe zu Kindern vorhanden, wird die Probe ergeben. Im übrigen wird sich die Leistung des Kindsmädchens um so besser gestalten, je mehr dasselbe als ein die Mutter unterstützendes und ihre Stelle vertretendes Glied der Familie eingeübt, behandelt und betrachtet wird.

Hieraus folgt, das Kindsmädchen muß das Wissen und den Willen besitzen, um sich in unbewachten Stunden strenge nach den gegebenen Grundsätzen zu benehmen; mit Belehrung, Aufsicht und Consequenz wird sich bei gutgearteten und nicht charakterschwachen Naturen diese Einheit der Erziehung erreichen lassen. Sodann muß dem Kindsmädchen von den Eltern wie von den Kindern diese Stellung nicht als eines bloß zu mechanischen Geschäften benützten, einer niederen Kaste angehörigen Miethlings, sondern als einer mit einem Theil ihrer Auctorität bekleideten Gehülfin der Mutter gewahrt werden; also keine Herabsetzung darf vor den Kindern geschehen, kein herrisches oder ungezogenes Benehmen von Seiten dieser ist zu dulden. Ob das Strafrecht an ein Kindsmädchen übertragen werden dürfe, wird nur unter der selten zutreffenden Voraussetzung zu bejahen sein, daß die Wärterin auch in diesem Stücke als volles pädagogisches Aequivalent der Mutter gelten kann.

Die Gefahren, welche dem Kinde von einer schlechten oder nachläßigen oder auch nur verkehrt erziehenden Wärterin drohen, sind der mannigfaltigsten Art; es wird genügen, wenn die besonders häufigen Gelegenheiten zu nachtheiliger Einwirkung hervorgehoben werden.

Bei längerem Alleinsein mit dem Kinde zu Hause ist an das Sichselbstüberlassenbleiben oder gegentheils an eine dem Alter und Temperament nicht angemessene Aufregung, an das Einpflanzen von Furcht, Aberglauben und unwahren Vorstellungen zu denken; ein häufiger Fehler ist, daß die Dienstboten aus Schwäche, aus Speculation auf die Liebe der Kinder oder gar um Stillschweigen über eigene Verfehlungen zu erkaufen, die Disciplin lockern, und sonst verbotene Wünsche gewähren, was am späteren Begehren des Kindes zu entdecken ist. Beim Alleinsein über Nacht liegt die Gefahr nahe, daß eine den Schlaf schwer entbehrende Person das unruhige Kind durch heftiges Schaukeln, Kitzeln, mitunter durch geschlechtliche Reizung, oder durch Drohen und Erregen von Furcht zu beschwichtigen sucht. Für besonders gefährlich gelten mit Recht unbewachte längere Ausgänge mit dem Kinde; man betritt ein bekanntes Haus und das Kind sieht und hört, was es nicht sollte, und wird mit Näschereien gehätschelt, oder man schwatzt unterwegs, und das unbewachte Kind verletzt sich, vielleicht wird alsdann der Unfall überdies verheimlicht, oder gar es geht zu einem Stelldichein, lauter Gründe dafür, daß man bei dem Ausgehen einen Platz vorschreibe, welcher leicht unter den Augen gehalten werden kann.

Literatur: Raumer, Geschichte der Pädagogik, III. 2. S. 198. Buch der Erziehung, Stuttgart 1851; das hierher Gehörige auch unter dem Titel: Dr. G. Friedrich, die Gefahren für Kinder durch Kindermädchen nebst Anweisung zur Bildung brauchbarer Kinderwärterinnen. Schreber, Kallipädie, S. 64, 121 ff. Palmer, Ev. Pädagogik, S. 242.

Kindheit, erste. Die Grundlage der Auffassung und Behandlung der ersten Kindheit ist nothwendigerweise dieselbe, wie sie für die körperliche Erziehung überhaupt (s. diesen Art.) geltend gemacht wird; wir halten fest an der Bedeutung der physischen Gesundheit zunächst für den normalen Hergang und die normale Ausbildung der psychischen Functionen und Energieen und weiter für die Gestaltung der Intelligenz, des Charakters und Gemüths, und wir betonen, daß die Lebensgeschichte des Menschen wesentlich bedingt ist durch die äußeren Einwirkungen und die inneren Erlebnisse des Organismus in der Zeit seiner größten Gestaltbarkeit und zugleich seiner ersten Bestimmung durch die Außenwelt und die Wechselwirkung zwischen dem Bewußtsein und sinnlichen Organismus. Nach diesem ergiebt sich unzweifelhaft die Bedeutung aller der Mittel, um auf eine möglichst dem Ideal des Menschen entsprechende sinnliche und geistige Entwicklung des Kindes durch Bewahrung, Pflege und Erziehung zu wirken; ferner ergiebt sich die Nothwendigkeit, den Menschen schon von seiner Geburt an als Gegenstand der Erziehung zu behandeln und bei der großen Macht der Gewöhnung und den unberechenbaren Folgen der frühesten Einwirkungen auf den Säugling und seiner anfänglichen Neigungen und Gewohnheiten die richtigen Grundsätze sofort anzuwenden, weiter aber auch erhellt der Werth der Thatsachen über die Schädlichkeiten, welche die Entwicklung des Kindes in eine pathologische Bahn ablenken.

Der Pädagoge muß vor allem ein Verständnis der Thatsache besitzen, daß die Kränklichkeit und Sterblichkeit unter den Kindern, zumal den Säuglingen, in viel höherem Maße als von unabänderlichen Naturgesetzen von der Gesittung eines Volkes überhaupt und im besondern von einzelnen moralischen Gebrechen und physischen, in die Willkür des Menschen gelegten Schädlichkeiten abhängt; die pathologische Kindergeschichte ist das Gericht über die Tauglichkeit oder Untauglichkeit einer Bevölkerung zur Erzielung und Erziehung einer tüchtigen Nachkommenschaft. An der verschiedenen regelmäßigen Sterblichkeit, besonders im ersten Lebensalter und zumal im ersten Jahre, haben wir den allgemeinsten Maßstab hiefür; leider ist es nun gewiß, daß gerade einige rein deutsche Länder und in denselben ganz besonders einzelne Landstriche durch eine ungeheure Sterblichkeit sich auszeichnen. Die inneren Gründe davon sind einmal die moralische und physische Depravation einer Generation und damit die angeborene schlechte Constitution der Sprößlinge, namentlich in Districten, wo die Gesundheit des Kindes in dem Fabrikdienst zu grunde geht, oder wo Volkslaster, wie Branntweingenuß, herrschen; sodann ist das physische und weiter das moralische Elend ungleich größer unter den unehelichen als den ehelichen Kindern; der Fluch einer großen Zahl illegitimer Geburten äußert sich schon durch ihr Siechthum und ihre fast vernichtende Mortalität; nicht der directe Kindsmord ist dabei die Hauptsache, sondern der indirecte, bedingt durch die Vernachläßigung des Kindes. Der dritte Grund findet sich in kräftigen Bevölkerungen, indem in ihrer Kindheit dem Tode nur diejenigen entronnen sind, welche sich einer ungewöhnlichen Kräftigkeit erfreuten; hier liegt die Schädlichkeit fast allein in der naturwidrigen diätetischen Pflege der Neugeborenen und zwar in der zur Volkssitte gewordenen unnatürlichen Ernährung. Es ist klar, auf diesem hohen Standpunct gewinnt die Aufgabe des Seelsorgers und Lehrers einen weiteren Inhalt; wir müßen hierauf um so mehr Gewicht legen, als gar nicht abzusehen ist, wie Polizeimaßregeln und die Aerzte allein ohne den mächtigen Beistand der Organe der Kirche und der Schule die bloßgelegten Schäden des Volkslebens verbessern können.*)

Indem wir sofort zur individuellen Gesundheitspflege der Säuglinge übergehen, haben wir nach dem Vorgetragenen als die erste Regel zu benennen: Pflege in der Familie und, wo diese fehlt, Pflege bei brauchbaren, um Gottes willen das verlassene Kind erziehenden Pflegeeltern; allen Seelsorgern muß es eine Gewissenspflicht sein, um das Loos dieser armen, unnatürlichen Waisen sich eingehend zu bekümmern.

Sodann die zweite Regel ist die naturgemäße Ernährung. Das menschliche Weib ist von der Natur zur Ernährung des Säuglings bestimmt; demgemäß

---

*) Näheres hierüber in der Schrift von Dr. R. Köhler: Das gesunde und kranke Leben in der Stadt Tübingen; Tüb. 1860.

beginnt im weiblichen Organismus mit der Ausschließung des Kindes die Absonderung seiner Nahrung und dauert fort, bis die Verdauungswerkzeuge des Kindes zur Verarbeitung fremdartiger Nahrung geschickt geworden sind. Die Frauenmilch enthält alle für die Ernährung, das Wachsthum und die Umgestaltung der Gewebe des Kindes nöthigen Stoffe in bester Form und Mischung und überdies ändert sich ihre Zusammensetzung mit dem Bedürfnisse des Säuglings; die Wissenschaft erkennt so die Muttermilch als das allein naturgemäße Nahrungsmittel des Säuglings und erklärt es, warum eine fremdartige Kost um so gefährlicher ist, je jünger das Kind; statt daß man die große Sterblichkeit der Säuglinge bei Nahrung mit Mehlbreien u. dgl. auffallend finden und aus einer natürlichen Schwächlichkeit dieses Alters erklären sollte, muß man sich gegentheils wundern, daß aller Unnatur zum Trotze doch noch manche Kinder dem Tode entrinnen. Bedenkt man weiter, daß allerdings die Milch einer Amme jener der Mutter am nächsten steht, daß weiter auch die Annahme eines durch die Milch vermittelten, nicht materiellen Einflusses der Amme auf das Kind nicht bewiesen und nicht einmal durch die (ungültige) Analogie mit dem Einflusse des Erzeugers und der Mutter auf die moralischen Eigenschaften ihres Sprößlings wahrscheinlich gemacht werden kann, daß aber die Aufnahme einer solchen Person dem Armen unmöglich, dem Wohlhabenden und Gesitteten ein Aergerniß ist, so wird man die Ernährung durch die eigene Mutter jener durch jede Amme vorziehen müßen. Die Milch einer Amme, genügende Menge und Güte vorausgesetzt, ist gleichwohl physiologisch der Thiermilch vorzuziehen; denn auch die im großen allein zu Gebot stehende Milch der Kuh weicht in ihrer Zusammensetzung von der Mischung der Frauenmilch ab, ist schwerer verdaulich und läßt sich nicht durch einfache Zusätze von Wasser und Zucker, sondern nur durch ein sehr complicirtes, darum unpraktisches Verfahren in eine der Frauenmilch ziemlich gleiche procentische Zusammensetzung überführen; so begreift sich, warum manche Kinder auch bei der sorgsamsten Auffütterung mit Kuhmilch kränkeln oder zu grund gehen. Die Kuhmilch selbst ist aber wieder ohne Vergleich ein naturgemäßeres Nahrungsmittel als andere, nach Form und Mischung den Bedürfnissen des Kindes schlecht entsprechende Stoffe, namentlich als die leidigen stärkemehlreichen Alimente, mögen sie Weizenmehl oder Semmel oder Zwieback oder Gerstengrütze oder Arrowroot heißen. Einzelne der Surrogate haben einen Werth, wenn es sich um die Ernährung kranker Kinder handelt, z. B. gezuckerte Fleischbrühe, geschabenes Fleisch, sog. Eichelkaffee; andere sind ungenügende — Carotensaft — oder viel zu schwer verdauliche Nahrungsmittel — sog. Revalenta arabica, d. h. Mehl von Linsen, Erbsen u. dgl.

Die Medicin fordert also im vollen Einklange mit den moralischen Geboten der Mutterpflichten in erster Linie die Ernährung des Säuglings durch die Milch seiner Mutter. Daß so viele Mütter dieser Pflicht nicht nachkommen, beruht bekanntlich theilweise auf der unverkennbaren Häufigkeit der schwächlichen oder kränklichen Mütter; in diesem Stücke muß die verkehrte Erziehung der weiblichen Jugend angeklagt werden; in gleicher Weise übt aber auch die physische und moralische Kräftigung der männlichen Jugend einen großen Einfluß auf das Wohl des zweiten Geschlechtes; jene, indem manche Krankheiten u. s. w. vom Vater auf das Erzeugte übergehen, diese, da moralische Tüchtigkeit die Jugend- und Manneskraft zum Wohle der Nachkommen bewahrt. Auch ein Gesichtspunct für die sittliche Bedeutung einer harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen.

Die Physiologie der Kindheit enthält aber weiter eine Bestimmung der Zeit, von welcher an zur Milch noch andere Stoffe zugesetzt werden dürfen, was besonders dann wünschenswerth wird, wenn der Organismus der Mutter nicht kräftig genug ist, oder wenn die Milch der Mutter oder Amme vor der Zeit unbrauchbar wird und man jetzt die künstliche Ernährung theils mit Kuhmilch, anfangs verdünnt, später rein, theils mit festen Stoffen einleiten will. Ein sehr verbreiteter Wahn veranlaßt viele Mütter, ihrem Säugling vorzeitig festere Nahrung zu geben, damit er doch ja „dick“ werden möge; diese massenhafte Fettbildung gemästeter Kinder ist, statt das Zeichen einer besonderen Gesundheit, das Merkmal einer abnormen Ernährung. Die Zeit, von welcher an neben der Milch eine stärkemehlhaltige Nahrung in halbfester Form bei guter Verdauung ertragen wird, und zwar je später, um so

besser, fällt von der zweiten Hälfte des ersten Jahres bis gegen die Mitte des zweiten Jahres; denn in dieser Zeit treten die Bedingungen ein, damit stärkemehlhaltige Stoffe, wohlgekocht und in der Form einer dünnen Suppe oder eines dünnen Breies, gut verdaut werden; zugleich trachtet das Kind auch nach Materialien für die Uebung seiner Kiefer und Zähne, und gegen den Schluß dieser Periode wird die Beiziehung solcher Nahrung sogar zweckmäßig, da das Entwöhnen dann mit geringerer Störung sich bewerkstelligen läßt. Ebenso giebt auch die Entwicklung der ersten zwölf, längstens der ersten sechzehn Zähne die richtige Zeit, um in einer Periode des Stillstandes im Zahnen, bei gleichzeitigem Wohlbefinden und bei kalter oder milder, ja nicht bei heißer Witterung zu entwöhnen, am besten indem man zuerst aufhört, dem Kinde Nachts die Brust zu reichen, und alsdann nach einigen Wochen mit dem Stillen am Tage plötzlich abbricht.

Mit dem Uebergange zu differenter Kost ist noch keineswegs das Bedürfnis gegeben, das Kind an allen Speisen und Getränken Erwachsener theilnehmen zu lassen; es sind vielmehr Beispiels halber zu vermeiden: ein Uebermaß von Brot, von schweren Breien, überhaupt von Mehlspeisen oder gar von Kartoffeln, oder rohes Obst, ferner sehr fette Milch, fette Fleischspeisen, die schweren Hülsenfrüchte, stark gesäuerte Speisen, weiter alle Zuckersachen und starke Gewürze, endlich Kaffee, Thee und die gegorenen Getränke; mit einem Satze, es handelt sich um eine zwar nahrungskräftige, aber leichtverdauliche, milde, reizlose Nahrung. Bei den niedern Classen veranlaßt die grobe, stickstoffarme Kost Verdauungskrankheiten, Strophulose und Rachitis; bei den Wohlhabenden führt der Misbrauch von Leckereien, Gewürzen und Reizmitteln zur Naschhaftigkeit und Gefräßigkeit, zu Verdauungsstörungen, zur Angewöhnung von Stimulantien, ferner disponirt er zu Kopfcongestionen und Ueberreizung des Nervensystems. Ein weiterer Fehler besteht in der zu häufigen Darreichung von Nahrung; den Tag über reiche man zuerst alle 2—3 Stunden, nach und nach seltener die Brust und suche vom 3. oder 4. Monat an über die Nacht mit nur einmaligem Nähren, später ganz ohne solches, höchstens mit einem leichten Getränke durchzukommen. Die besondern Pflichten der stillenden Mutter, beziehungsweise der Amme, ergeben sich aus der Thatsache, daß unter verschiedenen Einflüssen die Milch nahrungsunkräftig wird und sogar direct nachtheilige Eigenschaften annimmt; hierher gehören Diätfehler, Erkältungen, Gemüthsbewegungen, sexuelle Aufregung und neue Schwangerschaft.

Ein weiterer Punct in der physischen Diätetik betrifft die Erhaltung der Eigenwärme; von diesem Gesichtspunct aus hauptsächlich ist die Bekleidung des Kindes zu bestimmen, und muß mit Rousseau gegen den Unfug des Einzwängens der Glieder in ein Wickelzeug gesprochen werden. Für die freie Muskelübung und das Erlernen der combinirten Bewegungen, zugleich für ungehinderten Blutlauf, Nerveneinfluß und Wärmebildung muß die Bekleidung alle Sorge tragen. Alles Einpressen und Einschnüren ist durchaus verwerflich. Dabei soll man aber alle Körpertheile außer dem Kopfe, dem Halse und den Händchen vor Zugluft und vor Erkältung schützen; kein bedeckter Theil darf kalt werden und keiner soll übermäßige Wärme oder Schweiß bilden. Ueberdies muß der Stoff der Zartheit der Glieder gemäß weich und elastisch sein. Die hinlängliche Wärme und eine weiche Unterlage hat auch das Bette zu gewähren, welches vor grober Verunreinigung geschützt sein und häufig mit frischer Wäsche und Füllung versehen werden muß. Ebenso ist, zumal Winters und bei Neugeborenen, für eine gleichmäßige Zimmertemperatur von 16° R. zu sorgen.

Kann das Kind gehen, so muß es auch jetzt seine Glieder rühren können, kein Theil außer Gesicht und Hals darf der Kälte ausgesetzt sein, keiner soll unter zu warmer Bedeckung schwitzen. Alle Bekleidungsstücke seien passend, d. h. weder zu weit noch zu eng. Das Einhüllen in Flanell paßt nur für zu früh geborene und für blutarme, abgemagerte Kinder, normal beschaffene werden verweichlicht.

Es führt dies von selbst auf die Hautcultur; ihre Aufgabe ist eine doppelte, einmal durch Abspülen der Excrete, der Nahrungsreste, des Schmutzes auf den unbedeckten Theilen u. s. w. die Haut vor dem Wundwerden zu schützen und ihre volle Transspiration zu bethätigen, sodann aber die Haut für äußere Schädlichkeiten weniger empfindlich zu machen und damit mittelbar den ganzen Organismus zu kräftigen. Auch hier ist es leicht, die richtige Mitte zwischen der Verzärtelung und der brutalen Ab-

härtung zu finden. Laue Bäder sind allerdings ein treffliches Mittel der Reinlichkeit, sie verweichlichen aber die Haut, sie machen überdies manchen Kindern Blutandrang und bedingen bei Uebermaß neben der Neigung zu katarrhalischen und rheumatischen Erkrankungen eine reizbare Schwäche des Organismus; sie passen daher nur so lange, bis die Reinigung durch ein kräftigendes Mittel erreicht werden darf. Für die ersten Lebensmonate benütze man also allerdings täglich laue Bäder von kurzer Dauer — 5 Minuten — bei 28°—26° R., später aber gebe man nur alle Wochen, dann alle Monate ein Reinigungsbad mit abnehmender Temperatur bis herab auf 23° R. und beginne etwa vom sechsten Monat das Kind Morgens und Abends am ganzen Körper mit lauem Wasser zu waschen und hierauf die Hautfläche bis zu ihrer Röthung zu reiben; nach und nach nehme man den ganz feuchten Schwamm nur für die besonders beschmutzten Theile, für den Kopf laues Seifenwasser, den ganzen übrigen Körper reinige man mit einem in immer kühleres Wasser von 23°—16° R. getauchten, dann ausgedrückten Schwamm und reibe beim Abtrocknen gleichfalls kräftig. Der Unverstand hält den Schmutz auf dem Kopf für ein Schutzmittel und begreift überhaupt nicht die Bedeutung der Hautcultur, daher mit dem Austritt der Hebamme das obligate Baden aufgegeben und selbst die Reinigung aufs kümmerlichste besorgt wird.

Um Misverständnissen zu begegnen, sei ausdrücklich bemerkt, daß die Fortsetzung der lauen Bäder bei schwächlichen, blutarmen, ernährungskranken Kindern als wichtiges Heilmittel häufig angezeigt ist.

Schutz vor Krankheiten der Mundhöhle leistet Reinlichkeit mit den Trinkgeräthen und besonders dem Sauglappen, der nie mit Zucker oder gestoßenem Brot gefüllt werden sollte, und das Abwischen des Mundes mittelst eines feuchten Läppchens nach jedem Nähren.

Durch alle Schichten der Gesellschaft geht die Unterschätzung des W e r t h e s v o n r e i n e r und s o n n i g e r L u f t; die Aufnahme schlechter Luft und die mangelhafte Athemthätigkeit in feuchten, finstern, dumpfen Wohnungen und beim Liegenlassen und Einsperren des Kindes ist für das Neugeborene um so nachtheiliger, als Armut, Unverstand und bei den Reichen die Eitelkeit den Kindern zum Tag- und Nachtaufenthalt die finstersten und engsten Gelasse giebt und die Sorge für reine Luft gerade hier am gröbsten vernachläßigt wird. Der Bemittelte hat für seine Kinder eine trockene, lichte, geräumige Stube zu wählen, hat für ihre vollständige Lüftung, während das Kind anderwärts sich aufhält, und Winters für ihre Ventilation durch Windöfen zu sorgen; der Arme hat wenigstens die ärgste Verpestung der Luft abzuhalten. Hier liegt wieder eine Aufgabe für alle Menschenfreunde, welche berufen sind, auf die Veredlung der niedern Classen einzuwirken, damit des Schmutzes weniger werde am und im Menschen. Je weniger ferner das Kind durch Schreien seine Lungen übt, um so nöthiger ist die stärkere Anregung seines Athmens durch passive Bewegung, am einfachsten durch Herumtragen erst in liegender, später in halb sitzender oder sitzender Stellung. Dieser Zweck wird am besten erreicht, wenn man dem Kinde durch Austragen auf trockene, windstille, Sommers vor Staub und blendendem Sonnenlicht geschützte Plätze die reine und sonnige Luft zu genießen giebt; bei kränklichen und zu Luftwegekrankheiten geneigten Kindern bedarf es allerdings großer Vorsicht, sonst aber kann jedes Kind außer bei strenger Kälte und ganz nassem Wetter zum großen Vortheil für seine Kräftigung in die Luft gebracht werden. Sodann darf man freilich schon den jüngsten Säugling nicht durch zu häufiges Aufdenarmnehmen, Tragen, Führen oder Wiegen verwöhnen, man halte die rechte Zeitordnung und das rechte Maß.

Die Pflege hat den dem Kinde eingepflanzten Trieb zur w i l l k ü r l i c h e n B e w e g u n g zu begünstigen; das ist etwas ganz anderes als das unzeitige Veranlassen des aufrechten Sitzens und die Künsteleien, um das Gehenlernen zu befördern. Solange das Kind den Kopf nicht tragen kann, ist es beim Aufrichten zu unterstützen; solange das Kind nicht von selbst sitzt, darf es nicht in hockender Stellung unmittelbar auf den Armen, sondern nur im Tragbette und mit schwach erhobenem Oberleib getragen werden; erst wenn es sicher und längere Zeit sich in sitzender Stellung erhält, darf man das Kinderstühlchen benützen; von jetzt an gebe man Gelegenheit auf dem bedeckten Boden zu kriechen und zu rutschen, dann gebe man ihm ohne Zwang den

Anlaß, sich an festen Gegenständen aufzurichten, erst stehend zu erhalten und dann an einer Stütze für seine Hände zu gehen; das freie Gehen überlasse man gänzlich der natürlichen Entwicklung. Ganz angemessen ist hingegen eine frühzeitige Rücksicht auf die rechte Stellung der Füße, weil bei der falschen leicht anhaltende Bildungsfehler der Fußknochen und Gelenke, schmerzhafte Schwielen und Leichdorne sich ergeben und die Haltung des Oberkörpers unsicher und schlaff wird; besonders ist auf das richtige Auswärtsstellen der Füße, so daß beide einen halben rechten Winkel mit einander bilden, zu achten. Aus der Art der Abnützung der Sohlen und Absätze des Schuhwerks erkennt man auch die leichteren Fehler der Fußstellung. Das Nähere, wie die orthopädischen Hülfen s. bei Schreber, Kallipädie S. 86 ff.

Wir wenden uns weiter zur Diätetik des Nerven- und psychischen Lebens. Es handelt sich um ein sinnlich-psychisches Werden, welches vor allem Zeit zur normalen Entwicklung bedarf; die natürliche Erziehung ist nun aber nicht in das Rousseau'sche Wildaufwachsenlassen zu setzen, sondern theils in die negative Abwehr aller für die Gestaltung des Menschen schädlichen Einflüsse auf das Seelenorgan wie auf Seele und Geist selber, theils um positive Einwirkungen, um den psychischen Entwicklungsproceß durch Darbieten der geeigneten Sinneseindrücke mit weisem Maße zu fördern; weiter aber handelt es sich schon beim jüngsten Kinde um die Vorbereitung zur Erziehung eines kräftigen sittlich-religiösen Willens durch Gewöhnung an Ordnung und Gehorsam und durch Bekämpfen des dem Kinde wahrlich nicht anerzogenen bösen Willens. Dabei ist allerdings den Anhängern Rousseau's insoweit Recht zu geben, als eine verkehrte Behandlung des Kindes von Geburt an die Sinnlichkeit reizt, schlechte Neigungen und Gewohnheiten weckt oder steigert und den Willen in eine falsche Bahn lenkt.

Am natürlichsten beginnen wir mit dem ersten Lebenszeichen des Neugeborenen, mit dem Schreien. Das Geschrei spielt in der Kindheitspflege eine Hauptrolle, als die vorherrschende Aeußerung aller im Gefühl als Unlust bemerkten Eindrücke, später zugleich als die Trompete des Willens und der gemüthlichen Affecte. In jener Beziehung ist zu unterscheiden zwischen dem Schreien als Ausdruck der höheren Unlust des Schmerzes; ferner dem Reagiren gegen die Empfindung des Hungers und Durstes und sonstige unlustige Empfindungen, und endlich andererseits dem Schreien aus Aerger, Zorn und übler Laune. Der geläufige Wahn erkennt im Schreien nur den Ausdruck des Hungers; wenn dieser vermeintliche Hunger beseitigt ist, so schließt man erst auf Bauchgrimmen und später auf Schmerzen vom Zahnen! Allgemein stürzt in den Mittelständen bei längerem Schreien das ganze Wartpersonal zu Hülfe und ohne ruhig zu prüfen und zu beobachten, greift man zu einem sehr häufig falschen Mittel, um das Schreien zu stillen, namentlich giebt man zur Unzeit und zu häufig Nahrung, oder reicht eine Näscherei, oder legt das Kind zu häufig trocken, oder trägt es unter Schaukeln herum, oder setzt die Wiege in Bewegung, beim Volke noch jetzt um so heftiger und rascher, je stärker das Geschrei, oder entschließt sich wenigstens zum Sauglappen, einem vielgetadelten, bei reinlichem Halten und ohne genießbaren Inhalt ziemlich unschuldigen Beschwichtigungsmittel, immerhin aber ein angewöhntes Bedürfnis. In der falschen Behandlung des Kindergeschreies liegt daher ein Hauptgrund der verkehrten, in der richtigen der guten Erziehung; dort gewöhnt man das Kind an überflüßige oder schädliche Bedürfnisse, setzt die verständige Lebensordnung gegen die sinnlichen Triebe und Launen des Kindes zurück und erzieht einen launenhaften, sinnlich begehrlichen, herrischen Willen, hier aber benützt man das Schreien, um das Kind vor allem an Ordnung, an das geduldige Ertragen leichter Beschwerden, an das Beherrschen der sinnlichen Triebe und an die Unterordnung seines Willens zu gewöhnen. Bei wirklichem Schmerzgeschrei suche man durch eine umsichtige Prüfung den Grund zu finden und zu heben; gelingt dies nicht, so nützen die gewöhnlichen Hülfen wenig oder nichts, schaden aber gewiß durch Verwöhnung; der Arzt hat hier einzutreten. Schreit das Kind nicht aus Hunger, sondern aus vorzeitiger Eßlust und Begehrlichkeit, so lasse man es schreien, bis es sich beruhigt und der vom ersten Tage an ungefähr festgesetzte Zeitpunct des Nährens eintritt. Schreit nun aber das Kind fort und immer heftiger, so tritt ein Zeitpunct ein, von welchem an die übermäßige Anstrengung durch Nervenreizung oder Störung des Blutlaufes und des Athmens schädlich wird. Ebenso läßt

sich nicht bestreiten, daß die häufige Unlust, welche dem Schreien zu grunde liegt, dem Kinde eine dauernde grämliche und traurige Stimmung geben kann und daß durch nachläßige Befriedigung wirklicher Bedürfnisse das Kind in heftige Unruhe gesetzt, die sinnliche Begierde in ihm eher gesteigert und eine Heftigkeit des Affectes angewöhnt werden mag. Daher wenn das Kind aus richtigem Hunger schreit, oder wenn die Klagen sich auf Durchnässung, auf unbequeme Lage, auf eine durch übermäßige Bedeckung erzeugte Hitze und Bangigkeit beziehen u. s. w., der rechte Mittelweg zwischen einem übertriebenen Zuvorkommen und zwischen einer pedantischen Strenge zu finden ist; schreit das Kind später aus Aerger und Zorn, so wird man die erforderliche Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses nicht sofort sich abtrotzen lassen, sondern warten, bis das Kind sich beruhigt hat und bescheiden bittet; ist das Geschrei aber der Aerger über etwas mit Recht versagtes, oder über eine nöthige Unlust, z. B. beim Waschen mit kühlem Wasser, so hat man das Kind je nach seiner psychischen Entwicklungsstufe durch Ablenken der Aufmerksamkeit auf einen andern, aber unschuldigen Gegenstand seines Interesses, später durch den ernsten Ausdruck der Stimme und der Gesichtszüge, nöthigenfalls selbst durch einen empfindlichen Eindruck auf seine Hautnerven zur Besinnung zu bringen; der häufigste Fehler schwacher Eltern ist, das heftig Verlangte sich zuletzt doch abtrotzen zu lassen, oder die Zufriedenheit des Kindes durch einen ersatzweisen Sinneskitzel zu erschleichen.

Das zweite Vorkommnis, welches am häufigsten zu schlechten Angewöhnungen führt und dem Kind die Herrschaft über seine Erzieher verleiht, ist das schwierige Einschlafen. Ein gesundes Kind schläft Abends und im ersten Jahre je jünger um so häufiger auch den Tag über zu Zeiten ein, welche sich recht wohl ordnen lassen; dies hört auf, sobald das Kind in den Stunden vor dem Schlafe psychisch aufgeregt wird und ebenso ist es um das ruhige Einschlafen geschehen, wenn die Mutter das Kind an das Einschläfern durch Wiegen, Herumtragen, Singen, unter Mithülfe des Sauglappens oder auch nur unter ihrer beständigen Anwesenheit gewöhnt hat. Man verhüte daher alles, was den Eintritt des Schlafes stören muß, überlasse sodann aber zur rechten Zeit das Kind sich selber, bei älteren Säuglingen nöthigenfalls mit dem Gebot: jetzt schläfst du. Ein Grund des schwierigen Einschlafens ohne Gesellschaft der Mutter ist bei älteren Kindern ihre Phantasie, wenn sie durch thörichte Erzählungen mit Furcht erfüllt wurde; in diesem Puncte sind besonders die Dienstboten, die älteren Geschwister, aber auch unpassende Bilder zu überwachen.

Ein drittes Stück der guten Gewöhnung bezieht sich auf die Ausleerungen, ebenso im pädagogischen Interesse wie im medicinischen, hier um die im späteren Leben so lästige nächtliche Unreinlichkeit zu verhüten; sobald das Kind sitzen kann, bringe man es von Zeit zu Zeit auf das entsprechende Geräthe und bedeute dem Kinde zuerst das Erfolgen der Ausleerung, später das Bedürfnis derselben durch ein Zeichen anzugeben.

Nach dieser allgemeinen Erörterung ist über die Pflege der einzelnen Sinne und der einzelnen Formen der psychischen Thätigkeit zu sprechen. Die höheren Sinnesapparate sind bei der Geburt an keine Reize gewöhnt, sie müßen deshalb vor allen starken oder zu rasch wechselnden Eindrücken geschützt werden; bei raschem Wechsel an sich nicht zu starker Reize ist dem Kinde die Gelegenheit entzogen, sich selbst zur richtigen und vollständigen sinnlichen Warnehmung, zur Bildung richtiger Vorstellungen und Urtheile und zur ruhigen und beharrlichen Gedankenarbeit zu erziehen; man gebe dem Kinde deshalb frühzeitig Anlaß, die psychische Arbeit an den einfachsten Gegenständen der Warnehmung zu vollziehen; dabei ist es ganz im Charakter des Kindes, ihm ein Spielzeug zu geben, das mit dem Auge, mit dem Geschmacke und mit dem Tastorgane studirt werden kann; bietet man längere Zeit denselben Gegenstand, so lernt ein „sinniges“ Kind denselben bald kennen und an demselben seine Willensimpulse verwirklichen; es benützt überdies, was zum geistigen Inhalt verdaut wurde, als den fest im Gedächtnis haftenden Krystallisationspunct, an welchen die folgenden Warnehmungen sich anreihen. In späterer Zeit ist eine ernstliche Beschäftigung mit dem Spiele, ohne Lust und freie Neigung auszuschließen, geradezu anzugewöhnen. Die Gehöreindrücke sind noch mehr als jene des Gesichtes geeignet, den Sinn zur scharfen Unterscheidung zu erziehen, das Gedächtnis zu üben und vor

allem die höhere psychische Thätigkeit, durch die Verbindung von Begriffen mit den wargenommenen und dem Gedächtnis eingeprägten Lauten und Lautfolgen zu entwickeln; hiemit ist die innere Möglichkeit, seine Gedanken mit Hülfe der allmählich eingeübten Sprachorgane zu äußern, gegeben; für die Ausbildung dieses Sinnes und mit ihm für die geistige Entfaltung ist daher der Umgang mit redenden Menschen das Wichtigste; begreiflicher Weise begünstigen wir das Redenlernen, wenn wir die am leichtesten zu articulirenden Laute dem Kinde mit ausdrucksvoller Stellung und Bewegung der Sprachorgane vormachen und seinen ersten Sprachschatz besonders aus Worten bilden, deren Begriff vom Kinde durch sinnliche Anschauung aufgefaßt wird. Die Qualität der Eindrücke durch Ohr und Auge ist aber weiter von größtem Belange für die Bestimmung des ganzen Grundtons im Gemüthe; theils erwirbt das Kind durch Nachahmung namentlich der Gesichtszüge seiner Umgebung zuerst nur den Ausdruck der heitern oder finstern Stimmung, der edeln und der schlechten Affecte, dann aber Stimmung und Affect selbst; theils wirken die Gehöreindrücke, lange ehe der Sinn der Worte verstanden wird, unmittelbar wohlthuend oder verletzend und erschreckend auf das Gemüth; hiemit ist auch dargethan, welchen Einfluß die Umgebung des Kindes durch alles für das Kind Sichtbare und Hörbare auf seine innere Gestaltung äußert. Zum täglichen Umgang gehören auch die älteren Geschwister; hier sei nur eines Anlasses zur feindseligen Stimmung, welche keine Geschwisterliebe aufkommen läßt, gedacht; wir meinen die Beraubung des Erstgeborenen, wenn dem neuen Ankömmling zugleich fast die ganze Liebe und Pflege der Mutter sich zuwendet; für beide Kinder ist es dagegen gleich segensvoll, wenn die Mutter sich gleichzeitig mit beiden Geschwistern beschäftigt, das ältere in die liebevolle Pflege des jüngeren durch Benützung seiner kleinen Dienste mit hineinzieht und bei den kleinen Leiden des Säuglings das Mitgefühl des älteren erweckt.

Den Geschmacks- und Geruchssinn hat man der natürlichen Entwicklung zu überlassen und soll namentlich nicht durch vorzeitiges Darreichen von Süßigkeiten die sinnliche Begehrlichkeit steigern.

Das Vorgetragene enthält Andeutungen, wie durch die Ordnung des Lebens und die Gewöhnung und wie durch die Behandlung der Sinne auf das Gedächtnis, die Phantasie, die Intelligenz, besonders auf den Willen und das Gemüth einzuwirken sei; zur Erziehung eines edlen und religiösen Gemüths gehört aber noch weiter die frühzeitige Erweckung der Andacht und als das Hauptsächlichste im ersten Kindesalter die Harmonie von Ernst und von wahrer Liebe im Verhalten der Eltern, welche allein neben dem Gehorsam heiteren Kindersinn und liebevolles Vertrauen erwecken kann.

Literatur. Vgl. die Artikel Altersstufen, Andacht, Bewußtsein, Gehorsam, Gewöhnung, Kinderwärterin, körperliche Erziehung, Verhalten bei Krankheiten, und Mäßigkeit. — Hufeland, guter Rath an Mütter über die physische Erziehung der Kinder, in versch. Auflagen. F. A. v. Ammon, die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, 8. Aufl., 1859. Schreber, Kallipädie; ferner „die Eigenthümlichkeiten des kindlichen Organismus u. s. w.", Leipzig, 1852. Mauthner Ritter von Mauthstein, Kinderdiätetik, 3. Aufl., Wien, 1858. Wertheimber, Diätetik der Neugeborenen und Säuglinge, München, 1860. Jörg, Diätetik für Schwangere, Gebärende und Wöchnerinnen, 5. Aufl. Leipzig, 1867. Ferner nehmen besondere Rücksicht auf die psychische Erziehung: Sigismund, Kind und Welt, Braunschweig, 1856; Schmidt, Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder, Köthen, 1856; Heyfelder, die Kindheit des Menschen, Erlangen, 1857; Meier (Lehrer in Emden), das Kind in seinen ersten Lebensjahren. Aus der pädagogischen Literatur vgl. namentlich Palmers Pädagogik; v. Raumers Gesch. d. Pädagogik; Waitz, Pädagogik; Barrau's Theorie der Erziehung, übersetzt von Döhler.

Kindsmädchen, s. Kinderwärterin.

Kirche. Gegenwärtiger Artikel hat es nicht mit der Kirche als dogmatischem oder historischem Lehrgegenstand zu thun, sondern es ist von ihr selbst nach ihrer Bedeutung für die Erziehung zu reden. Diese reducirt sich auf die zwei Momente, daß 1) die Kirche selber eine pädagogische Aufgabe zu lösen hat, und daß 2) es auch eine Erziehung für die Kirche giebt, d. h. eine solche, die den Zögling dazu bilden will,

daß die Kirche etwas an ihm habe. Beides faßt sich in die Bezeichnung: **kirchliche Erziehung** zusammen; von dieser ist hier zu sprechen.

I. Wenn die evangelischen Bekenntnisse von der Kirche die Definition geben, sie sei die Versammlung der Heiligen, so ist hiemit freilich der Streit darüber nicht erledigt, in welchem Sinne ihre Mitglieder Heilige seien, ob in streng ethischem Sinne, oder in dem Sinne, daß alle, die das Sacrament der Taufe empfangen haben, durch die ihnen hiemit ertheilte Weihe zu Heiligen werden. Desto klarer aber und bestimmter ist mit jener Definition gesagt, daß die Kirche wesentlich eine zur Einheit zusammentretende Mehrheit von Menschen ist, die sich in ihrem Glauben eins wissen und in gemeinsamer Weise dieses Einssein im Glauben bethätigen. Obige sowohl dem biblischen Sprachgebrauch als der evangelischen Erkenntnis vom Heil in Christo und seiner Aneignung allein entsprechende Definition ist festzuhalten gegenüber der römischen und der im Neulutherthum auftretenden romanisirenden Behauptung, daß die Kirche nicht eine Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern eine Anstalt sei, nämlich die gottgeordnete Heilsvermittlungsanstalt, deren wahrer Inhalt nicht etwa Menschen, sondern Sachen, nicht Personen, sondern Ordnungen seien, nämlich Wort, Sacrament und das mit der Verwaltung dieser Dinge betraute heilige Amt. Die erstere Ansicht, zu der wir uns bekennen, schreibt der Kirche in allweg auch den Charakter eines Instituts zu, wie umgekehrt die Romanisirenden als ihren lebendigen Inhalt doch immer wieder die Menge der Gläubigen ansehen müßen; aber es ist ein großer Unterschied, ob das eine oder das andere Moment vorangestellt wird. Namentlich leuchtet ein, wie viel auch für die Erziehung darauf ankommt, ob von dem einen oder dem andern Standpunct ausgegangen wird. Stellt man das Anstaltliche voran, besteht die Kirche wesentlich aus Ordnungen mit göttlicher Auctorität, dann muß die kirchliche Erziehung das Individuum zur Passivität erziehen; es muß lernen, sich jenen Ordnungen schlechthin zu unterwerfen. Wird dagegen die Kirche primitiv als Verein aufgefaßt, dann ist die kirchliche Erziehung eine Erziehung zur Activität, zu selbständiger Ausübung der allgemeinen Christenrechte und Christenpflichten. Es werden sich also die beiden Erziehungsweisen dadurch unterscheiden, daß die eine den Zögling vor allem recht fest an die Kirche binden, ihm unbedingten Respect vor ihrer Auctorität beibringen, ihn mit allen seinen Heilsbedürfnissen von der Kirche abhängig machen wird, während die andere den Zögling zu selbständigem Erkennen der christlichen Wahrheit anleiten, zu freiem Ergreifen des dargebotenen Heils durch persönlichen Glauben ermuntern und befähigen und erst als Resultat dieser persönlichen innern Lebensgestaltung den Anschluß an die kirchliche Gemeinschaft herbeiführen wird. Letzteres ist freilich nicht in der Weise zu fassen, als ob der Eintritt in die Kirchengenossenschaft aufgespart bliebe, bis die subjective Christianisirung vollendet wäre; aber obgleich die Kirche auf die Christianisirung des Zöglings von Anfang an und fortwährend hinarbeitet, und obgleich sie in der Kindertaufe seine Zugehörigkeit zu ihr schon anticipirt, so ist doch in Wahrheit der volle, freie Anschluß an die Kirche durchs kirchliche Bekenntnis erst das Resultat jener Christianisirung.

II. Die Nothwendigkeit, daß eine Kirche als Erscheinungsform des Christenthums in dieser Welt existirt, ist sowohl eine innere als eine äußere. Da im Christenthum der treibende Hauptfactor die Liebe ist, so fühlen sich alle Gläubigen zum Anschlusse an einander getrieben, und es bedarf nur einer göttlichen Kraft, um die Liebe so zu reinigen und zu stärken, daß sie fähig ist, einen dauernden Bund zu stiften. Die äußere Nothwendigkeit aber liegt darin, daß ein Lebensprincip, wie das christliche, wenn es die Welt umgestalten soll und will, festen Fuß in der Welt selber fassen, in ihr eine historische Gestalt gewinnen muß; das kann nur sein in derjenigen Form, die wir Kirche nennen. — Dennoch ist die Kirche nicht die bloße Summe der in ihr sich sammelnden Menschen, so daß auch ihr geistiger Besitz nur gleichsam die Summe wäre, die aus der Addition des Glaubens, der Erkenntnis ꝛc. aller einzelnen sich ergäbe. Wir unterscheiden sie als Ganzes von der Summe des Einzelnen; sie ist „moralische Person", die, ob sie gleich nur in der Vielheit der ihr zugehörigen Personen existirt, doch im Geiste als etwas über den Personen schwebendes, von ihnen und ihrer zufälligen Qualität unabhängiges angeschaut wird. Man kann dies die mystische Seite der Kirche nennen, nach welcher sie eben Gegenstand des Glaubens,

nicht schon des Schauens, und in sofern eine unsichtbare ist. Oder steht nicht das, was die Kirche singend, betend, predigend bekennt, oft so hoch, daß selbst die Besten nur eben im gehobenen gottesdienstlichen Momente mit ihrem eigensten Bewußtsein so weit hinanreichen? Letztere erkennen, was jene ausspricht, wohl als ihre innerste Gesinnung, aber sie bekennen demüthig ihr factisches Zurückstehen hinter dem, was die Kirche ist und thut als ideale Persönlichkeit.

III. Die Kirche ist durch die universale Bedeutung des Christenthums als welterlösender Religion ausdrücklich darauf angewiesen, die ganze Menschheit in ihren Kreis zu ziehen. Sie kann das, weil der christliche Begriff vom Menschen jeden Unterschied der Nationalität zu einem gleichgültigen Moment herabsetzt. Darin besteht auch ein fundamentaler Unterschied zwischen Kirche und Staat, daß für erstere an sich diejenigen Schranken nicht existiren, die für diesen nothwendig sind. Allein nur die römische Kirche hat, da sie sich für die katholische, d. h. die allgemeine ausgiebt, diese Negirung der staatlichen Schranken thatsächlich und consequent durchzuführen versucht, hat aber eben damit sich in unaufhörlichen Conflict mit der staatlichen Gewalt begeben. Wenn auch protestantische Theologen das Verhältnis von Staat und Kirche darauf hin ordnen wollen, daß diese einen universalen, jener nur einen nationalen Charakter habe, so haben wir unsererseits im Gegentheil die Ueberzeugung, daß die Landeskirche die wahre, concrete Form für die Existenz der Kirche ist. Denn 1) ein Verein, der die ganze Menschheit umfassen soll, kann nur auf geistige Weise wirklich sein; ein wirkliches Zusammenleben, ein gemeinsames Handeln des ganzen Menschengeschlechtes ist schon physisch unmöglich. 2) Die evangelische Kirche begehrt keinen äußeren Zusammenschluß aller Gläubigen durch gemeinsames Regiment und gleiche Lebensformen; sie läßt eine Mannigfaltigkeit verschiedener Kirchenformen nach Zeit und Ort willig zu. Andererseits aber geht sie auch nicht bis zu dem Extreme, wie die Independenten, daß jeder Haufe von Christen, die persönlich zusammentreten, von jedem andern Haufen unabhängig für sich ein Gemeindeleben führe; das wäre namentlich dem deutschen Protestantismus zuwider. Vielmehr ist es die Nation, die Landesgemeinde, die der echte Protestantismus zur Landeskirche machen will, welche durch einheitliche Organisation und einheitliches Regiment und durch Gleichheit der gottesdienstlichen Formen auch äußerlich als Gemeinschaft sich darstellen soll. Denn der Geist des neuen Bundes zerstört die nationalen Bande ebensowenig als irgend ein anderes natürliches Band, sondern schließt sich an sie an und füllt diese Naturformen mit geistigem Inhalt. Das Christenthum schließt keine Nationalität von sich aus, es kleidet sich vielmehr in nationales Gewand, ohne darum seine Universalität zu verlieren. Deshalb ist es ganz der normale Gang und Stand der Sache, daß die Kirche als Landeskirche existirt; wie die übrigen Interessen, so soll auch das höchste ein der Nation gemeinsames sein, auch in ihrem religiösen Leben will und soll sie als Nation sich wissen, d. h. das Volk will und soll sich zur Kirche constituiren. Daß durch die vielfachen Territorialwechsel der neueren Zeit das landeskirchliche Princip überall durchbrochen ist, hebt die Richtigkeit desselben nicht auf. Diese geographische Einheit der Kirche, als organischer Form des religiösen Volkslebens, mit der Nation, zerstört auch nicht das Bewußtsein der Gemeinschaft mit fremden Landeskirchen, soweit sie auf dem Boden derselben evangelischen Wahrheit stehen, ja mit allen wahrhaft christlichen Elementen, wo sie immer in der Welt sich finden mögen.*)

IV. Daß der Kirche eine pädagogische Thätigkeit überhaupt zukommt, das liegt im Wesen des Christenthums selbst, dessen Trägerin die Kirche ist, es liegt in dem engen Zusammenhange, der zwischen Erlösung und Erziehung besteht, sofern die letztere das menschliche Werkzeug ist, durch welches jene göttliche That sich an den Einzelnen

---

*) Sollen wir anmerkungsweise über die Frage einer deutsch-evangelischen Nationalkirche uns aussprechen, so wird freilich zu sagen sein, daß langjährige Erfahrungen in Preußen wie die jüngsten Erfahrungen im Reiche die baldige Durchführung einer Centralisation nicht erwarten, auch nicht einmal wünschen lassen, wie denn eben aus dem Princip der Landeskirche auch das der historischen Stabilität samt dem Gefolge der „berechtigten Eigenthümlichkeiten“ sich ergiebt.

successiv vollzieht. Eine erziehende Wirksamkeit übt die Kirche in manchfacher Weise aus, im Großen und im Kleinen, mittelbar und unmittelbar. Ins Große gewirkt hat sie in der ersten Hälfte des Mittelalters, theils durch das belehrende Wort, theils aber, und allerdings noch viel mehr, sowohl dem Charakter der römischen Kirche als der Roheit der Zeiten gemäß, durch den disciplinarischen Zwang. In dieser Art ins Große gewirkt zu haben, kann sich in allweg die evangelische Kirche nicht rühmen. Zu Zeiten hat sie freilich auch das nicht gethan, was sie diesfalls thun sollte und konnte; aber hievon abgesehen liegt schon im Princip des Protestantismus etwas, das eine ins Große gehende und in imposanten Formen auftretende Erziehungsthätigkeit desselben von vornherein erschwert. Denn so wenig er von Volkssouveränität im modernen Sinn weiß, so gewiß erklärt er doch principiell (in der evangelischen Fundamentalidee des allgemeinen Priesterthums) den Laien für mündig dadurch, daß er im Besitze des Wortes Gottes und daß der heilige Geist nicht an die Ordination gebunden ist. Auch die evangelische Kirche erzieht und will erziehen, aber es ist nicht der Klerus, der die Laien, nicht mehr der Priester, der das Volk erzieht, sondern die Gemeinde, wie sie in ihren mündigen Gliedern lebendig existirt, wie sie aber speciell in ihren dazu vorgebildeten Organen, den amtlich berufenen Männern und gesetzlich aufgestellten Behörden sich repräsentirt, erzieht diejenigen, die ihr anvertraut sind als Unmündige, damit auch sie zur christlichen Volljährigkeit gelangen. Diese Unmündigen sind

1) Die Kinder. Die Kirche nun erzieht sie a. mittelbar dadurch, daß die Eltern, welche Genossen der Kirche sind, sie in dem Sinne erziehen, der durch die Taufe ihnen als Sinn und Meinung der Kirche vorgehalten wird. Dabei vergißt sie auch nicht, dieselben je und je auf Grund der Schrift an ihre Pflicht zu erinnern, und zwar theils auf dem Weg der Predigt, theils auf dem der Privatseelsorge. Außerdem ist hieher noch zu rechnen das Institut der Taufpathen; denn wenn auch in der Gegenwart die Pathenschaft meist zu einer leeren Form herabgesunken ist: das bleibt doch als Sinn dieses kirchlichen Instituts unverrückt stehen, daß der Pathe sich der Kirche für die christliche Erziehung des Kindes feierlich verbürgt. Wo aber von Eltern und Pathen eine christliche, ja auch nur menschliche Erziehung gar nicht zu hoffen ist: da ist es, unbeschadet der Thätigkeit der Privaten, Gemeinden und des Staates, zu allermeist Aufgabe der Kirche, für Unterbringung solcher verwahrlosten Kinder an Orten zu sorgen, wo das ihnen gewährt wird, was die Heimat ihnen versagt. Aber b. auch unmittelbar sucht die Kirche durch ihre amtlichen Organe erziehend zu wirken. Sie nimmt die Kinder durch Katechese und Confirmationsunterricht und die sich daran anschließende specielle Seelsorge in geistliche Pflege; sie läßt dieselben an ihrem Cultus theil nehmen und richtet eigene Kindergottesdienste in katechetischer, homiletischer, liturgischer Form ein. Man kann immerhin (mit Schleiermacher, Erz. L. S. 183) sagen, das unmittelbare Eingreifen der Kirche in die Erziehung sei ein bloßes Supplement der Familienerziehung; aber wir können dabei den kirchlichen Volksunterricht keineswegs in der Art als bloßes Supplement für die lückenhafte häusliche Erziehung zum Christenthum betrachten, daß, wenn eines Tags das Haus diese Lücken selbst ausfüllen würde, dann die Kirche, d. h. ihre amtlichen Repräsentanten, nichts mehr in dieser Richtung zu thun hätten. Erstlich würde dem Geistlichen als Seelsorger die wichtigste Basis seiner ganzen seelsorgerlichen Einwirkung auf die Gemeinde genommen sein, wenn er nicht mit der Jugend derselben in persönlichem Verkehr stünde. Also schon um ihrer selbst und ihrer allgemeineren Zwecke willen müßte die Kirche für jeden Fall einen Antheil an dem religiösen Erziehungsgeschäfte für ihre amtlichen Vertreter sich vorbehalten. Dazu kommt aber ein zweites. Jede Familie hat einen bestimmten, individuellen Typus; dadurch entsteht eine große Ungleichheit in Bezug auf die Enge oder Weite des geistigen Horizonts, auf mehr evangelische oder mehr gesetzliche Auffassung der sittlichen Lebensaufgaben, ja selbst in Bezug auf die Ausdrucksweise für die gemeinsamen religiösen Anschauungen. Diesem Familientypus gegenüber repräsentirt der Geistliche, der auf der Höhe der wissenschaftlichen Bildung zu stehen berufen ist, das Allgemeine, das Objective; es strömt der Segen des allgemeinen geistigen Lebens reinigend, mildernd, befreiend und erhebend durch ihn in die Gemeinde ein; und gerade der noch bildsamen Jugend muß sich diese Strömung zuwenden. Sofort tritt nun die

Frage heran: hat die Kirche ein Zwangsrecht gegen die Eltern, daß sie ihre Kinder ihr anvertrauen müßen, wie dem Staate das Recht des Schulzwanges zusteht? Wir müßen die Frage verneinen, denn ein unmittelbares Recht auf die Kinder steht der Kirche nicht zu, da überhaupt die Zugehörigkeit zu ihr Sache der freien Entschließung ist. Die Schrift erkennt ein solches Recht einzig den Vätern zu, so jedoch, daß die Aussprüche Jesu Matth. 19, 29 u. ähnl. auch die Grenze der väterlichen Macht über des Kindes Seele deutlich erkennen lassen. (S. Puchta's „Einleitung in das Recht der Kirche". Leipz. 1840. S. 83 ff.) Puchta erinnert namentlich mit vollem Rechte, daß die Taufe noch keine Zwangsgewalt über das Kind rechtlich begründe. Nicht nur ist es eine der impertinentesten Anmaßungen des katholischen Klerus, daß derselbe behauptet, jeder Getaufte sei als solcher der katholischen Kirche leib- und seeleneigen, und sie hätte das Recht, alle Getauften mit Gewalt zum Gehorsam gegen sie zu zwingen, zur Zeit sei bloß die Ausübung dieser Gewalt physisch behindert: sondern auch die evangelische Kirche kann darauf, daß ein Kind von ihr getauft worden, kein nachheriges Zwangsrecht begründen. Tritt also der Fall ein, daß ein Vater sein Kind der Kirche, zu der er selber sich äußerlich noch bekennt, nicht zu Unterricht und Einsegnung übergeben will, so bleibt nichts übrig, als daß demselben vorgehalten wird, erstens daß er wohl bedenken solle, ob nicht sein Kind dereinst den Eigensinn des Vaters verwünschen werde, zweitens daß er selber durch sein Verhalten einen Widerspruch gegen die Kirche, ja einen Haß und eine Verachtung gegen sie verrathe. Uebrigens aber muß die Gesetzgebung dafür sorgen, daß das Kind, wenn es im Widerspruche mit den Eltern kirchlich confirmirt werden will, gegen die elterliche Gewalt geschützt, und zu dem Behufe ein Termin, von wo an es sich frei entscheiden darf, — das sogenannte Unterscheidungsjahr — festgesetzt wird. Umgekehrt aber fordert die kirchliche Regierungsweisheit, daß, so lange ein Vater seine Kinder der kirchlichen Pflege nicht entzieht, auch er selbst, sogar wenn er der activen Theilnahme am kirchlichen Leben sich längere Zeit enthalten hätte, doch noch als Glied der Kirche betrachtet, d. h. in Geduld getragen werden muß.

c. Beides, mittelbare und unmittelbare Einwirkung auf die Erziehung wird der Kirche ferner überall zugestanden, wo und in so weit ihr die Leitung der Schule ganz oder theilweise anvertraut ist. Die Gründe, worauf das Recht wie die Pflicht der Kirche beruht, jenen Einfluß auf die Schulen auszuüben, sind folgende.

Zum Begriff einer christlichen Schule (und christlich muß jede Schule sein, in der Lehrer und Schüler Christen sind) gehört es wesentlich, daß sie nicht ein bloßes Aggregat von Lehrern, Lehrfächern und Lehrstunden für ein Aggregat von Schülern, sondern ein organisch verbundenes, lebendiges Ganzes ist, dessen einzelne Kräfte, Mittel und Zwecke allesammt einem gemeinsamen Hauptzwecke, dem der christlichen Bildung dienen, und ebenso ein gemeinsames Leben — was man Schulleben nennt — führen. Aus diesem innern und äußern Organismus nun läßt sich das religiös-sittliche Moment, das den Kernpunct aller Bildung, nämlich Gesinnung und Charakter betrifft, nicht nur nicht ausscheiden, sondern es nimmt als Hauptfactor in der Erziehung, als das den Geist der Erziehung bestimmende Moment eine dominirende Stellung ein. Ist aber dem also, so folgt, daß die Kirche als Trägerin des religiösen Gesammtlebens in den Kreis ihrer Interessen, unter die Gegenstände ihrer Sorge und Thätigkeit auch die Schulanstalten aufnehmen, und daß in Bezug auf die Ertheilung des religiösen Unterrichts und auf die in den Schulen gehandhabte Erziehung ihr Cognition und Einfluß zustehen muß.

Findet aber das Gesagte seine Anwendung auf alle, auch die höheren Lehranstalten, so ist das Verhältnis der Kirche zur Volksschule (s. d. Art.) ein besonders enges. Wie sich nämlich geschichtlich die deutsche Volksschule aus den Katechismusübungen entwickelt hat, die der Küster, zumeist am Sonntag Nachmittag, mit der Jugend vorzunehmen hatte; wie sich ihr ganzer Bestand in Lehre und Uebung krystallisirend an diesen Mittelpunct angeschlossen hat: so ist heute noch und hoffentlich allezeit der Mittelpunct der christlichen Volksbildung die Religion. Die Religion ist des Volkes Metaphysik, sie ist das, was seine Weltanschauung bestimmt, indem sie ihm das Reich des Idealen aufschließt. Hat man neuerlich behaupten hören, die Volksschule müße weltlich sein, oder sie habe das Volksleben in seiner Realität fortzupflanzen, so ist auf

letzteres richtig entgegnet worden, daß zu dieser Realitat das kirchliche Leben zum mindesten auch gehöre; und selbst das Prädicat „weltlich“ scheuen wir uns nicht in derjenigen Ausdehnung zu fassen, in welcher es das Kirchliche, d. h. das Religiöse in seiner zeitlichen Erscheinung mitbegreift. Ist auf dem Gebiete der einzelnen Nation der Staat die alles umfassende Peripherie, so sind nun innerhalb derselben die verschiedenen Interessen durch besondere Sphären repräsentirt, und unter diesen das religiöse Leben durch die Kirche. Insofern der Staat Raum schaffen und Schutz gewähren muß für sie wie für jedes andere Gebiet des gemeinsamen Lebens, ist die Kirche vom Staat abhängig und muß es sein, denn sie bedarf seiner Anerkennung und Protection. Aber der Staat umgekehrt wird nur in seinem eigensten Interesse handeln, wenn er der Kirche die Möglichkeit der äußern Existenz gewährt; er wird sich damit selber die geistigen Kräfte gewinnen und erhalten, die er zu seinem Bestand und für seine besten Zwecke nöthig hat. Wenden wir das auf die Schule an. Dieselbe ist zwar nicht eine Stiftung der Kirche; sie war das weder im Mittelalter noch in der Zeit der Reformation. An die Magistrate hat sich Luther gewendet, um für Schulen zu plaidiren, und die evangelischen Fürsten haben die evangelischen Schulordnungen erlassen. Aber wenn der Staat erkannt hat, daß er dem religiösen Leben zu freier Entwicklung Raum lassen muß, sowohl weil dasselbe eine an sich schon schlechthin berechtigte geistige Macht ist, als auch, weil der eigene Bestand des Staates durch sittliche Potenzen bedingt ist, die im religiösen Bewußtsein ihren Halt haben: so muß er auf diejenigen Schulanstalten, deren lebendiges Centrum die Religion ist und sein muß, auch der Kirche einen vorwiegenden Einfluß gewähren, jedoch ohne damit sein Oberaufsichtsrecht aufzugeben. Wenn dann auch im Laufe der Zeit der Kreis dieser Anstalten sich über das Religiöse hinaus erweitert, so ist dies kein Grund, daß der Staat etwa neben dem geistlichen Inspector einen weltlichen für die weltlichen Schulgegenstände aufstellen müßte. Denn es ist dem Geistlichen, weil er ein wissenschaftlich gebildeter und doch zugleich mitten in das Volksleben gestellter, ja durch die Katechese als einen Hauptzweig seines Berufs in der Lehrkunst selbst erfahrener und zur technischen Kenntnis derselben verpflichteter Mann ist, mehr als irgend einem Localbeamten zuzutrauen, daß er auch das Nichtreligiöse im Gebiete der Volksbildung vollkommen zu überwachen im Stande sei. Während er also in seiner Eigenschaft als Diener der Kirche allerdings nur die religiösen Bestandtheile des Schullebens und Schulunterrichts zu leiten berufen wäre, so ist es praktisch das durchaus Zweckmäßige, ihm die Leitung der Volksschule in seiner Gemeinde auch nach ihren anderweitigen Zwecken anzuvertrauen, um so mehr, als das Einheitliche in allen Aufgaben der Schule doch stets der Erziehungszweck, mithin das sittliche Moment ist. Wie er aber selber dieses Sachverhaltes sich klar bewußt sein, also wissen muß, daß er nach einer Seite hin seine Schulinspection im Namen des Staates führt: so ist es nicht nur durchaus richtig, ihm an Ort und Stelle ein aus der Gemeinde, aus den Laien als Hausvätern gewähltes Collegium an die Seite zu geben, sondern es müßen auch in den höheren Regionen die Schulbehörden diesen gemischten Charakter an sich haben. Dies ist darum auf protestantischem Boden viel leichter ausführbar, als auf katholischem, weil für uns der Gegensatz zwischen Weltlichem und Geistlichem, zwischen Staat und Kirche gar nicht in der Weise besteht, daß, wenn beide Theile ihre Schuldigkeit thun, ein Conflict entstehen kann.

2) Unter jene Kategorie der Unmündigen fallen aber nicht bloß die dem Alter nach Unreifen: es fällt darunter factisch die Masse, der große Haufe, wohl zu unterscheiden von dem, was wir Gemeinde nennen: letztere ist und bleibt auch dann das Subject der kirchlichen Erziehung, wenn die Masse das Object ist. Deshalb eben genügt es nicht an häuslicher Erziehung, weil die Familienhäupter selbst noch so vielfach unerzogen oder sich selbst zu regieren unfähig sind. Daß in diesem Sinne die Kirche Erzieherin des Volks ist, wird von katholischer Seite natürlich viel stärker betont, als von evangelischer. Und allerdings kann sich auch der Protestant damit conformiren, daß die Kirche mit ihren Institutionen einen nicht bloß religiös, sondern allgemein-bildenden, sittigenden Einfluß habe und haben müße. Was ist in unsern Tagen die innere Mission anders, als eine erhöhte Anstrengung zu kirchlicher Massenerziehung? Was ist überhaupt die pastorale Seelsorge anders, als Erziehung? Und die Kirchenzucht verräth ja schon durch ihren Namen ihren pädagogischen Charakter.

Gleichwohl fordert das protestantische Bewußtsein zur Sicherung der persönlich freien Stellung auch des Laien zu Gott, daß wissenschaftlich und praktisch erkannt werde: 1) die allgemeinere erziehende Thätigkeit der Kirche, wie sie namentlich durch die Predigt ausgeübt wird, sei nur mittelbar Erziehung zu nennen; 2) die besondere, unmittelbare Einwirkung, wie sie in der Seelsorge geschieht, sei, bei aller Verwandtschaft derselben mit der Erziehung, doch wesentlich vielmehr brüderliche Handreichung; und 3) selbst die unmittelbarste Pädagogie der Kirche, die in der Katechese besteht, schiebe nicht eine kirchliche Macht zwischen das Kind und die ihm von Gott geordneten Erzieher, die Eltern, mitten ein.

V. Endlich liegt uns noch ob, diejenige Seite der kirchlichen Erziehung zu beleuchten, wornach damit zugleich der Zweck der Erziehung bezeichnet wird. Kirchlich ist die Erziehung alsdann, wenn das Kind für die Kirche erzogen wird. Was ist das? und wie geschieht das? Im engsten Sinne verstanden wäre dies die Erziehung des künftigen Geistlichen, eine Erziehung zum Kirchendienst. Wir bemerken in dieser Hinsicht bloß, daß es öfters die Frucht des kirchlichen Sinnes ist, den die Eltern hegen, daß sie den Sohn zum Dienste der Kirche bestimmen, und daß es Pflicht der Kirche selber ist, darauf acht zu haben, daß begabte Söhne christlicher Häuser diesen Beruf ergreifen. — Kirchliche Erziehung, d. h. Erziehung zur Kirchlichkeit, ist aber, wie gesagt, von allen Erziehern, die selber der Kirche angehören, für alle in derselben Kirche gebornen und getauften Zöglinge zu fordern. Kirchlichkeit ist — um sie vorerst nur zu definiren — die hingebende, vertrauensvolle, gläubige und vertragende Liebe des einzelnen Kirchengenossen gegen die Kirche; sie ist ihr gegenüber wesentlich dieselbe Pietät, wie der Familiensinn, wie die Vaterlandsliebe. Wo Kirchlichkeit fehlt, da muß entweder ihrerseits die Kirche sich um alle Anziehungskraft, d. h. um alle Wahrheit und um alles geistige Leben gebracht haben; oder aber trägt der Unkirchliche die Ursache selber in sich, sei es, daß die Unkirchlichkeit nur der Ausdruck der Unchristlichkeit ist, oder sei es, daß zwar Christenthum, vielleicht viel Christenthum vorhanden ist, aber wenig Einsicht, viel einfältige Buchstabenklauberei im Gebrauche der h. Schrift und dabei doch wenig Einfalt, viel Ueber- und Aberglaube und wenig wirklicher Glaube. (Ueber die Kirchlichkeit als christliche Tugend s. Rothe, theol. Ethik III. S. 378—390.) Die Mittel, welche der evangelische Erzieher anzuwenden hat, um seinem Zöglinge jenen kirchlichen Sinn einzupflanzen, sind folgende. Das Einfachste wäre, wenn im Bewußtsein des Kindes sich schon von Anfang die Einheit des Christlichen und Kirchlichen dermaßen festsetzte, daß beides auch in späterer Zeit für das Denken und Fühlen des Zöglings nie mehr auseinanderfallen könnte. Allein wie an sich selbst das Christliche und das Kirchliche in Wahrheit eben nicht identisch sind, sondern das letztere immer noch solches mitenthält, was dem biblischen Christenthum inadäquat ist: so ist es auch, nachdem einmal mit der Reformation diese Unterscheidung gegen das gewaltsame Festhalten jener unwahren Identität mit der Macht der Wahrheit durchgebrochen ist, eine Unmöglichkeit, ein mit der gebildeten Welt in Berührung kommendes Individuum in unbefangenem Glauben an jene schlechthinige Einheit zurückzuhalten. Es muß irgend einmal entdecken, daß es auch Christenthum giebt in anderer kirchlicher Form, als in welcher es ihm überliefert und geläufig worden ist. Entweder nun ist es schnell damit fertig, jede andere kirchliche Form als schlechthin falsch und unberechtigt anzusehen; aber in solcher Weise kirchlich zu erziehen, erlaubt dem Protestanten einfach sein Wahrheitssinn nicht. Dafür ist die andre Gefahr desto näher, daß allmählich, namentlich bei nachdenklicheren Naturen jene Unterscheidung zwischen Christlichem und Kirchlichem sich bis zur Gleichgültigkeit gegen letzteres steigern kann. Bei einzelnen ist es sogar denkbar, daß sie für die fremde Kirchenform ein höheres Interesse gewinnen als für die eigene. Wie nun ist dem allem auszuweichen oder vorzubeugen? 1) Es wird sich die Anhänglichkeit an die Kirche unbewußt im Kinde und Jüngling bilden, wofern nur die Kirche sich in solcher Weise verhält, daß Gefühle der Pietät gegen sie von selber entstehen. Es kommt in dieser Beziehung weit weniger auf Maßregeln der Erzieher, als auf den Zustand und die Haltung der Kirche selber an, und wieder ist es viel weniger dieser Zustand im großen und ganzen als vielmehr die localen kirchlichen Verhältnisse, die einen günstigen oder ungünstigen Einfluß üben. Ist der Pfarrer nicht im Stande oder nicht Willens, sich Achtung, Vertrauen und Liebe zu erwerben,

knüpft sich überhaupt keine dem Gemüth theure Erinnerung an ihn und sein Amt: dann kann sich kein kirchlicher Sinn bilden; sind die Katechumenen ihrer Verpflichtung zum Kirchgehen enthoben, so zieht sie nichts mehr dahin, auch auswärts, wo es besser bestellt ist mit Predigt und Seelsorge, finden sie den innern Anknüpfungspunct oft nicht mehr. Dazu kommt, daß in der That auch die äußerlichen Momente des kirchlichen Lebens mithelfen müßen, die Kirche zur geistigen Heimat und darum lieb und werth zu machen. Eine Gemeinde, die darauf hält, daß ihr Gotteshaus einen würdigen Anblick darbietet von innen und außen, die auf schönen Gesang, auf schönes Geläute u. s. f. einen Werth legt, wird sicherlich kirchlichen Sinn in die jungen Herzen pflanzen. Ist der Sinn für solche Dinge einmal einheimisch, so pflanzt er sich, genährt durch die sichtbaren Denkmale desselben, von selber fort, dann sind auch immer Hände geöffnet, um die für kirchliche Zwecke nöthigen Mittel zusammenzubringen. — 2) Was sofort dem Erzieher obliegt, das ist vorerst ein Negatives: daß er nämlich nicht durch Geringschätzung der kirchlichen Dinge und Personen jener Ehrfurcht und Pietät, die sich im Kinde von selber bilden würde, als Haupthindernis im Wege steht. Vom Erzieher muß man fordern, daß er sogar, wenn Grund zu strengen Urtheilen namentlich über die Diener der Kirche vorhanden ist, in Gegenwart der Kinder sich solcher enthalte. Ebenso, wie dem Ortsgeistlichen gegenüber, wird der rechtschaffene Erzieher auch von den Kirchenobern in Gegenwart der Kinder nie anders, als mit derjenigen Achtung reden, die ihre Stellung erheischt. — 3) Daß die Gewöhnung an persönliche Theilnahme des Kindes am Gemeindegottesdienst ein Hauptmittel zur Pflanzung kirchlichen Sinnes ist, und wie dieses Mittel angewendet werden soll, darüber wird der Artikel „Kirchenbesuch“ sprechen. Hier sei nur unvorgreiflich auf den einen Punct aufmerksam gemacht, daß schon das Zusammensein mit einer größeren, einmüthig versammelten Menge einem natürlichen, durchs Christenthum rectificirten Gefühle entspricht. Ganz abgesehen vom Prediger haben auch die Zuhörer eine weit höhere, freudigere Befriedigung, wenn sie sich in Gottes Haus als eine Menge erkennen, die in solcher Stunde vor Gott „Ein Herz und Eine Seele“ ist; denn das Gefühl der Gemeinschaft im Hause der Erbauung ist selbst etwas erbauendes. Dies nun ist auch im Kinde schon zu wecken und zu pflegen; tragen es alle in sich, so wird die Kirche stets gefüllt sein, die junge Gemeinde rückt immer in die Reihen der absterbenden vor. — 4) Aber auch was außer ihrem Cultus die Kirche an Schätzen besitzt, muß der Jugend zum Bewußtsein gebracht und theuer gemacht werden, damit sie jene als ihre Heimat lebenslang hochhalte. Solcher Reichthum liegt vor a. in der Lehre, im Bekenntnis der Kirche. Dieses den Kindern zu eigen und ihrem Herzen theuer zu machen, ist Sache der Katechese; auf der Stufe der Volksschule würde dazu für die Evangelischen der kleine lutherische Katechismus nothwendig vorzunehmen sein, wozu noch je nach der Art der Landeskirche solche Bearbeitungen des Katechismus kommen, wie z. B. in Württemberg das sog. Confirmationsbüchlein. Solche Vermächtnisse aus der Väter Zeit müßen jeder heranwachsenden Generation als ein kostbares Erbgut übermittelt werden; an der Liebe, womit Lehrer und Eltern dieselben behandeln, muß auch das Kind sie lieben lernen. Ueber diesen kirchlichen Erzeugnissen aber steht Gottes Wort (s. den Art. Bibel); daran hat die evangelische Kirche ihren kostbarsten Besitz. Es ist freilich denkbar, daß man auf die Bibel viel, auf die Kirche sehr wenig halte; gerade auf biblischem Grunde behaupten die Secten zu stehen, indem sie die Kirche anfeinden. Aber deshalb ist es Sache der kirchlichen Erziehung, dem Kinde nicht nur einzuprägen, daß es der Kirche den Besitz des göttlichen Wortes verdanke, sondern auch die innere Conformität der Kirche mit der Schrift ihm klar zu machen. b. Der Reichthum der Kirche liegt ferner in dem, was sie an heiliger Poesie, überhaupt an heiliger Kunst und Literatur besitzt. Hier ist es also vornehmlich das Kirchenlied und der Choral, was benützt werden muß, um dem Kinde Ehrfurcht und Liebe zu der Kirche beizubringen, die solche Gaben von unverwüstlicher Schönheit darbietet. (Siehe den Art. Gesangbuch.) c. Wie aber die Wirkung des Kirchenliebs wesentlich erhöht wird durch das Interesse für die Dichter der Kirche, für ihre Person und Lebensgeschichte — daher der Gebrauch eines Buches wie Kochs Geschichte des Kirchenliebs auch für den hier besprochenen Zweck von höchstem Nutzen ist —: so sind unter den edelsten Schätzen der Kirche zu nennen ihre großen, gott=

erleuchteten Männer, ihre Dichter, Prediger, Reformatoren, Märtyrer; diese kennen und lieben zu lehren, und damit in die Geschichte der Kirche selber auf dem der Jugend angemessensten, d. h. dem biographischen Wege sie einzuführen, ist gewiß ein Hauptmittel zur Erzeugung des kirchlichen Sinnes. (Für diesen Zweck leistet der „evangelische Kalender" von Piper vortreffliche Dienste.) — d. Wie aber aller Patriotismus auch eine polemische Seite enthält, ein Abstoßen des Fremden oder doch ein klares Bewußtsein, daß dasselbe ein Fremdes ist, so kann auch der kirchliche Sinn nicht völlig entwickelt und festgestellt werden, ohne daß dem Einheimischen, von dem Vater Ererbten, auch das Fremde gegenübergestellt würde. Was in dieser Beziehung die Lehre betrifft, so kommen die confessionellen Unterscheidungslehren im Religionsunterricht auf der für die Confirmanden bestimmten Stufe nothwendig vor; es versteht sich, daß der kirchlich gesinnte Lehrer das Dogma seiner Kirche in seiner Wahrheit gegenüber den fremden Lehren nachzuweisen hat. Der Protestant kann dies dem Katholicismus gegenüber nicht anders thun, als daß er zugleich das Unwahre und Unbiblische, das Gewaltsame und Verderbliche der römischen Satzung mit aller Schärfe darlegt. Aber der rechte evangelische Lehrer wird auch dies nicht im Tone jenes Zelotismus thun, mit dem katholischerseits in Katechese und Seelsorge so häufig operirt wird. Vielmehr gerade um vor jesuitischer Bethörung den jungen Protestanten sicher zu stellen, muß ihm auch das relativ Wahre, das für gewiße Zeiten und Bildungsstufen historisch Berechtigte oder psychologisch Angemessene des Katholicismus deutlich gemacht werden; er muß einsehen lernen, warum selbst die Reformatoren so überaus schwer dazu gelangten, sich von der römischen Kirche loszureißen, und daß nur ein tiefer, mächtiger Gewissensernst, nur ein durch diesen geschärfter Wahrheitssinn das starke Netz katholischer Vorstellung und Lebensgestaltung zu durchreißen vermochte und heute noch demselben zu widerstehen vermag. — Halten wir aber selbst dem Katholicismus gegenüber den Ton des blinden Eifers für ebenso pädagogisch verwerflich, wie er als Verletzung der Wahrheit und der Liebe sittlich unerlaubt ist: so muß das noch viel unbedingter vom Urtheil des Lutheraners über den Reformirten und umgekehrt gelten. Der Lehrer wird also zwar die Unterscheidungsdogmen an geeigneter Stelle seinen Schülern mittheilen, denn sie sollen sie wissen, er wird auch und soll als Diener seiner Kirche das Wahre und Bessere, was sie vor der andern voraus hat, mit Bestimmtheit darlegen; aber der junge Lutheraner soll nicht die Meinung mit sich nehmen, als hänge der Reformirte einer verdammlichen Irrlehre an, als sei es darum eine Sünde, wenn er z. B. in Gegenden, wo gar keine lutherische Kirche ist, bei den Reformirten zur Kirche und zum Abendmahle gehe.

Wenn wir aber oben als die normale Form, in welcher die evangelische Kirche in die Erscheinung tritt, die Landeskirche bezeichnet haben, so folgt daraus, daß auch der kirchliche Patriotismus, den wir pflanzen und pflegen sollen, sich auf die Landeskirche beziehe. Dies ist in der That unsere Meinung. Unsern Zöglingen auch in diesem Stücke das Einheimische, von den Vätern Ererbte lieb und theuer zu machen, ihnen die Vorzüge, die dasselbe vor dem Fremden neben seinen Mängeln doch immer haben wird, klar zum Bewußtsein zu bringen, das ist in allweg etwas zur kirchlichen Erziehung gehöriges. (Dem Schwabenkinde z. B. sage ich unverhohlen, daß es an seinem Confirmationsbüchlein, an manchen geistlichen Liedern schwäbischer Dichter und Tonsetzer, auch wenn diese auswärts wenig oder nicht beachtet wären, einen kostbaren Schatz besitzt, der ihm durch nichts Fremdes ersetzt werden könnte; daß seiner einheimischen Kirche es zwar an liturgischem Schmuck, nicht aber jemals an Geist und Gaben gefehlt habe.) Nur bleibe die kirchliche Erziehung nicht bei dem Provinciellen und Nationalen stehen, sondern führe den Zögling immer wieder zum Gemeinsamen hin, das gegenüber von den verschiedenen Formen der Auffassung und Darstellung die Eine unwandelbare Substanz evangelischen Christenthums in Glauben und christlichem Leben enthält.

Alles aber, was wir als Mittel kirchlicher Erziehung aufgeführt haben, concentrirt sich zuletzt in dem Einen, daß das Leben der Kirche von Haus und Schule mitdurchlebt wird, daß die Feste und Sonntage der Kirche auch in Haus und Schule als das, was sie sind, mitgefeiert werden, daß in Haus und Schule die Perikopen der Kirche gelesen, die Lieder der Kirche gesungen werden. Die großen, mehr die poli-

tische Seite des kirchlichen Lebens betreffenden Anliegen der Kirche, ihre Verfassung, ihre rechtliche Stellung u. s. w. sind freilich noch kein Gegenstand, dem sich das jugendliche Interesse zuwenden kann; doch wird, wenn diese Dinge eine Wendung nehmen, die unmittelbarer ins Leben eingreift, die Treue, womit Eltern und Lehrer auch in solchem Falle das Wohl der Kirche auf dem Herzen tragen, nicht ohne Wirkung auf das kindliche Gemüth bleiben. In kirchlichen Gemeinschaften, die eine presbyteriale und synodale Constitution haben, wird es leichter sein, auch für die Verfassung der Kirche eine Art Patriotismus in das nachwachsende Geschlecht zu verpflanzen, weil dort überhaupt die Gemeindeglieder viel mehr zu kirchlicher Activität berufen sind.

Kirche, Verhältnis zur Schule, s. Schule, Verhältnis zur Kirche.

Kirchenbesuch, d. h. vorzugsweise Besuch des öffentlichen Gottesdienstes. Soweit dieser Gottesdienst für die Kinder ausdrücklich eingerichtet ist (Kinderlehren, Kinderkirchen), steht der Besuch desselben von ihrer Seite rücksichtlich seiner pädagogischen Zweckmäßigkeit außer Frage. Anders aber steht die Sache, wenn es sich um die Gottesdienste handelt, welche zunächst für die mündigen Glieder der Gemeinde gehalten werden. Sollen auch dabei die Unmündigen zugelassen oder gar zugezogen werden? und wann? und wie?

Bedenken dagegen: was in der Kirche für die Erwachsenen geschieht, ist in der Regel für die Kinder zu hoch. So haben sie von der Kirche statt Nutzen eher Schaden, denn sie langweilen sich, treiben Nebendinge, jedenfalls Nebengedanken, und gewohnen so das achtlose Hinsitzen in der Kirche, das gedankenlose Singen, Beten und Predigthören. Ja sie sind in Gefahr, sich an das Ueberhören, das Verachten des Wortes Gottes zu gewöhnen und endlich gar einen Widerwillen gegen Kirche und Gottesdienst zu fassen. So tritt, scheint es, die Kirche durch die Verfrühung des Kirchenbesuchs und namentlich durch Kirchenzwang ihrer eigenen Absicht in den Weg und beeinträchtigt die künftige tüchtige Kraftentwicklung. Ja der Kinder Anwesenheit im Predigtgottesdienste dürfte sogar manchmal störend werden, indem der Prediger aus Rücksicht auf die Jugend über manche Dinge zu Eltern und Erwachsenen nicht mit der wünschenswerthen Freiheit und Offenheit reden kann.

Gegen solche Bedenken aber ist einmal schon geltend zu machen die Analogie aller anderen Lebensverhältnisse, in die das Kind hereinwächst. Man macht ihm nicht die Welt zurecht, sondern es muß sich selbst mit derselben zurecht setzen. So schon im Leben des Hauses. Es wohnt der Hausandacht bei, wie sie ist, es ist still und faltet dem Vorgange der großen Leute nach seine Händlein. Schon dieses Stillesein ist für das Kind eine Andacht, auch wenn es von dem, was der betende Vater spricht, noch keinen Gedanken vernähme. Gleicherweise geht es mit der Anwesenheit der Kinder im öffentlichen Gottesdienste. Der Anblick der sonntäglich geschmückten Gemeinde, der Schall der Orgel, des Gesangs, die Erhebung zum Gebete, die athemlose Stille während des stillen Vaterunsers, das alleinige Reden des Mannes auf der Kanzel, der Segen über die Gemeinde, das alles giebt dem jungen Gemüthe Eindrücke von einer höheren Macht, der man sich beugen müße. So im Gemüthsleben des Kindes, so auch im Leben der Erkenntnis. Es giebt auch ein Kinderwissen und einen Kinderverstand von göttlichen und sittlichen Dingen. Die Predigt müßte doch fürwahr über alle Höhen wegfliegen oder über die Maßen strohern sein, die einem aufmerksamen Kinde nicht irgend etwas böte, was auch seinen jungen Geist schon anspräche. Es kommt nur darauf an, daß auch außer der Kirche, in Haus und Schule, der Sinn für religiöse Dinge angesprochen, die Bekanntschaft mit dem Worte Gottes angeknüpft und genährt werde. Man halte also die Predigt nicht für ganz unzugänglich für Unmündige. Nur Kinder, die von Seiten des Hauses und der Schule unangeregt bleiben, und leer von dem heiligen Lebensstoffe des Wortes gelassen, auch zum Beobachten, zum Aufmerken und Denken nicht gewöhnt sind, mögen leer aus der Kirche gehen. Und auch das nicht immer. — Auch im Gesang und Gebete werden die mit den Schafen gehenden Lämmer manche Gräslein und Blümlein finden, die ihrem zarten Munde schon genießbar sein dürften.

Die längere Zeit währende stille Haltung will freilich dem jungen Blute schwer fallen und legt eine Selbstverleugnung auf; aber Selbstverleugnung ist der Grund

aller sittlichen Stärke. Muß sich ja die liebe Jugend auch in der Schule täglich stundenweise stille halten, und niemand sagt, daß ihr die Schule dadurch möge verleidet werden. Oder wird die Liebe zu Kirche und Gottes Wort mit den Gliedmaßen von selber wachsen? Wenn aus den Kindern gedankenlose Sänger, Beter und Hörer werden, ja wenn sich in ihnen gar eine Widrigkeit gegen Kirche und Gottes Wort ansetzt, so hat das wohl ganz andere Gründe als den regelmäßigen Kirchenbesuch an sich. Entweder geht dann die übrige Erziehung und Bildung der Jugend mit der Kirche nicht redlich Hand in Hand oder thut diese selbst nicht treulich das Ihre.

Entspricht somit der Kirchenbesuch der Jugend ebenso sehr ihrem eigenen Bedürfnisse als dem Selbsterhaltungstriebe der Gemeinde, so weiß diese auch zugleich manche Kräfte und Gaben der Jugend für ihre gottesdienstlichen Zwecke zu benützen, und das ebenso sehr im Vortheile der Jugend als ihrem eigenen. Auch hierin hat sie die Analogie des Familienlebens für sich, wo die Kinder im Helfen und Dienen für sich selbst den besten Nutzen ziehen. Namentlich sind schon in alten Zeiten sonderlich die Knaben mit ihren hellen durchschlagenden Stimmen zum Chorgesang für liturgische Zwecke benützt, oft freilich sogar misbraucht worden. Sie dienten und dienen noch vielfach dem kirchlichen Chor in den Responsorien der lutherischen Liturgie und helfen dem Cantor in der Leitung des Gemeindegesanges. Auch das letzte Geleite bei dem christlichen Begräbnisse giebt den geschiedenen Pilgern vielfach die singende Jugend. So hat die Jugend, empfangend wie dienend, ihren Platz im öffentlichen Gottesdienste. Mag auch je und je einmal ihre Anwesenheit den Prediger zur Milderung eines Ausdrucks, zur Vermeidung einer Bemerkung veranlassen, die Gemeinde wird sicherlich in nichts wesentlichem darüber verkürzt.

Von wann an? Vater oder Mutter können das Kind zur Kirche mitnehmen, sobald sie versichert sind, daß es sich still genug halten kann. Vor dem zehnten Jahre dürfte das Mitkommen der Kleinen dem Ermessen und der Verantwortlichkeit der Eltern zu überlassen sein, es sei denn, daß für besondere Kinderkirchen gesorgt wäre. (S. d. Art. Sonntagsschulen.) Vom zehnten Jahre an, wenn neben dem, was im elterlichen Hause geschieht, die Schule schon einigen Grund durch biblische Geschichte und kleinere Sprüche gelegt hat, mögen die Kinder auch in Masse zur Kirche kommen. Spätestens sollte das vom zwölften Jahre an geschehen.

Freiwillig? oder gezwungen? Geistliche Dinge leiden, auch der Jugend gegenüber, keinen Zwang; ein anderes aber ist es mit einer äußeren Ordnung für Unmündige, die als Gelegenheit und Mittel dient für Anregung und Förderung des Geisteslebens. Für den noch schwachen Verstand und Willen des Kindes muß die gereifte Einsicht, der starke Wille der Eltern oder ihrer Vertreter einstehen. Man zwingt zur Schule, warum nicht auch zur Kirche? Man stelle den Kirchenbesuch nur nicht als ein willkürlich erdachtes und gemachtes Gesetz hin, sondern als eine Ordnung, die sich wie eine Hausordnung von selbst versteht. Es muß dem Kinde werden, als sei ein Sonntag ohne Kirche gar kein rechter Sonntag. Sind die Eltern gewissenhafte Kirchgänger, so möchte es fast schwerer sein, ihre Kinder von der Kirche ab- als zur Kirche anzugewöhnen.

Dies gilt auch von den Schulkindern. Ist es feste Sonntagsregel, und noch mehr, sehen sie ihre Lehrer selbst, auch wo diese nicht müßten, der Ordnung der Kirche unterthan, so gehen die Kinder in der Regel ziemlich reflexionslos hin und nehmen auch das für sie Beschwerliche als etwas, in das man sich eben schicken müße. Man halte also auch von Seiten der Schule über dem Besuche des Predigtgottesdienstes (Kinderlehre versteht sich von selbst) als über einer festen Ordnung. Die Festigkeit der Regel ist eine Hülfe für die Kinder in ihrer Schwachheit und ein Schutz derselben gegen die Gleichgültigkeit oder Schwäche ungewissenhafter Eltern. Man wahre diese Ordnung, indem man entweder in der Schule darnach fragt oder, besser noch, es zur Regel macht, daß die Kinder, welche gefehlt haben, den Grund ihres Wegbleibens angeben. Schon das Kommen und Sagen hat seinen Werth. Man sei übrigens dabei weitherzig, verhüte namentlich, daß nicht durch strenges Anhalten der Schulkinder zur Kirche Eltern oder ältere Geschwister vom Kirchenbesuche abgehalten werden. Für die Kirchenversäumnis selbst keine Strafe als durchs Wort. Nur Unterlassung der Anzeige, Verheimlichung oder gar lügenhafte Ausrede finde ihre angemessene Bestrafung.

In Landschulen ist das einfach, in Städten, bei mehreren Kirchen ꝛc. wird die Beaufsichtigung schwerer, doch nicht unmöglich.

Wie lange soll der Kirchenzwang währen? Etwa bis zur Confirmation? Allein man würde diese offenbar zu ideal auffassen, wollte man vierzehnjährigen Kindern schon die freie Macht der Selbstbestimmung hierin zutrauen. Daher lieber: So lange man Macht über die Jugend hat, jedenfalls bis zur Confirmation, wo die Möglichkeit gegeben ist, bis zum 18. Jahre. Christliche Eltern werden zu keiner Zeit ihre Kinder von der Ordnung des Kirchenbesuchs entbinden. Der stille Zwang der häuslichen Ordnung, des elterlichen Vorgangs und nöthigenfalls die bestimmte Willenserklärung wird auch das herangewachsene Kind nicht loslassen. Bei den Confirmirten der Volks- und Bürgerschulen, die gewöhnlich mit der Confirmation aus der Schule aus- und in allerlei bürgerliche Verhältnisse eintreten, wird man sich damit begnügen müßen, daß sie den für sie ausdrücklich bestimmten Jugendgottesdiensten (Katechisation, „Kinderlehre") regelmäßig und wo es immer sein kann, bis zum 18. Jahre anwohnen, im übrigen aber der Sorge und Verantwortung ihrer Eltern, Lehr- und Dienstherrschaften überlassen bleiben. Wo man dagegen im Besitze der elterlichen Vollmacht auch über die confirmirte Jugend steht, wie in Seminaren u. s. w., da wird eine gesunde Pädagogik nicht anstehen, den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes auch bei den älteren Zöglingen zur unausweichlichen Ordnung des Hauses zu rechnen.

Besondere Plätze? Wo immer möglich: ja, und solche, wo man die Schüler leicht übersehen kann. Man wähle übrigens ja nicht die hintersten Winkel der Kirche, wie häufig höchst unpädagogisch geschieht, wo der Prediger vielleicht nicht zu sehen und kaum zu hören ist. Ein unpassender Platz macht für die Jugend den größten Theil des Kirchensegens zunichte. Die durch abgesonderte Plätze ermöglichte Aufsicht führt am besten ein Lehrer, der sich je nach Umständen, was die Anwesenheit betrifft, auch durch dazu aufgestellte Schüler unterstützen lassen kann. Sitzen die Lehrer zugleich mit den Schülern zu den Füßen des Wortes, so ist das jedenfalls die würdigste Aufsicht. Uebel ist es, wenn die Anwesenheit der Lehrer in der Kirche erst befohlen werden muß.

Besondere Gottesdienste für die Jugend empfehlen sich durch die besonderen Bedürfnisse derselben. Diese haben in den „Kinderlehren" längst ihre Anerkennung gefunden. Was aber den Predigtgottesdienst betrifft, so wäre ein solcher für die Jugend wenigstens von Zeit zu Zeit eine wahre Wohlthat. Zeit und Form eines solchen Gottesdienstes die gewöhnliche, Grundlage der Predigt in der Regel die kirchliche Perikope, nur die Art ihrer Behandlung mit bestimmter Beziehung auf Fassungskraft und Bedürfnis des jugendlichen Alters. Bei Jugendgemeinden unter 14 Jahren dürften sich auch sonst passende biblische Stoffe mit Nutzen behandeln lassen. Bei jüngeren Kindern würde sich der Vortrag mit Nutzen je und je durch Fragen, biblische und andere Geschichten, auch Singen eines Verses unterbrechen. Begreiflich setzt dies das Vorhandensein einer dazu geeigneten Persönlichkeit voraus und dürfte also immerhin nur unter günstigen Umständen ausführbar sein. In größeren Städten wären solche Kinderkirchen, Jugendpredigten ein wahres Bedürfnis und eigene Jugendpfarrer nichts weniger als Luxus.

Wird so die Jugend zum Besuche der Kirche angehalten und gewöhnt, so erfordert es hinwiederum die Billigkeit, ja überhaupt die ihr gebührende Achtung, daß sie von dem Prediger nicht ignorirt werde. Er meide, was ihr ärgerlich werden könnte, er wende je und je einmal seine Rede besonders an sie oder flechte wohl auch einmal ihr zuliebe etwas für sie besonders passendes, eine Geschichte oder sonst etwas ein; er fleißige sich einer kinderfaßlichen Sprache und Darstellung, eines durchsichtigen Periodenbaues, einer auch den jungen Geist anziehenden und spannenden Plastik. Das wird für die Gemeinde der Erwachsenen kein Verlust, sondern erst noch barer Gewinn sein; denn die meisten unserer „Andächtigen" sind Kinder am Verständnis.

Mittel, die Aufmerksamkeit oder das Verständnis zu überwachen. Ein christlicher Vater fragt die Kinder, was sie sich aus der Kirche und Predigt gemerkt, hilft darauf, bringt etwa auch das Gesagte zu weiterem Verständnis und macht geeignete Anwendung. Dasselbe thue der Lehrvater mit einigen

Fragen in der Schule der Unconfirmirten, oder, so weit ihm das möglich ist, der Prediger selbst.

Schriftliche Predigtreferate? Ja, wenn die Zahl der Schüler es erlaubt und sofern bereits einige Uebung im schriftlichen Ausdrucke vorhanden ist. Grundbedingungen: ein eigenes Heft dafür. Sorgfältige Schrift. Tag, Text, Thema, Theile; einzelne Gedanken in oder auch ohne Zusammenhang, aber ja nicht in der Kirche nachgeschrieben, sondern frei aus dem Gedächtnisse reproducirt. Frei, selbst und allein, — oder gar nicht. Das Schreiben geschehe am Sonntag als Sonntagsbeschäftigung, nicht als Wochenarbeit. Beurtheilende Durchsicht von Seiten des Lehrers oder Pfarrers ist unerläßlich.

Wenn unsere Jugend so für das öffentliche Leben der Gemeinde zugezogen wird, so entspricht damit die Kirche zugleich der höchsten Aufgabe christlicher Erziehung derselben. Wir machen in dieser Beziehung nur auf einen Punct aufmerksam, nämlich das Verhältnis des Kirchenbesuchs zur Sonntagsfeier. Die Kirche, das Wort im Sinne von gottesdienstlicher Versammlung genommen, ist so innig mit der Sonntagsfeier verbunden, daß das eine von beiden des andern Leben bedingt. Kein Sonntag, keine Kirche; Zeugen sind unsere Wochenkirchen. Aber auch: keine Kirche, kein Sonntag. Der Sonntag ist nach der Anschauung unserer evangelischen (lutherischen) Kirche nicht um sein selbst willen da in der Auctorität eines göttlichen Gesetzes, sondern einer evangelischen Ordnung. (Augsb. Confess. Art. 28.) Somit ist der Hauptzweck des Sonntags und der Arbeitseinstellung an demselben das Zusammenkommen der Gemeinde, der Kirchenbesuch. Die Kirche nicht besuchen heißt dem Sonntage seine Sonne nehmen, ihn entheiligen und zum gemeinen Tage machen. Gewöhnt man die Jugend nicht an den Kirchenbesuch, so läßt man sie die Sonntagsentheiligung gewohnen und setzt sie in Gefahr, für ihr ganzes Leben Sonntag und Sonne zu verlieren. Wer seine Kinder, seine Kirche, sein Volk lieb hat, der helfe dazu, daß unsere Jugend aus allen Ständen zeitig, treulich, weislich zu Kirche und Kirchenbesuch gezogen werde!

Kirchenconvent, s. Schulregiment.

Kirchengeschichte in der Volksschule, s. Religionsunterricht.

Kirchenlied, s. Gesangbuch.

Kirchschule, s. Landschule.

Kleidung, s. Körperliche Erziehung I.

Kleinkinderschulen, Kinderbewahranstalten, Warteschulen, Kindergärten. Unter diesen verschiedenen Benennungen sind seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts besonders in Deutschland, England und Frankreich eine Menge von Anstalten gegründet worden, deren Tendenz es ist, noch nicht schulpflichtige Kinder zu beaufsichtigen, zu pflegen, vor den Gefahren, denen sie der Mangel an häuslicher Aufsicht sowie an geistiger und gemüthlicher Anregung aussetzt, zu schützen, angemessen zu beschäftigen und in ihnen die Keime des geistigen, sittlichen und religiösen Lebens zu gedeihlicher Entwicklung zu führen.

Die Berechtigung dieser Anstalten wird nicht bestritten werden können. Ihre tiefste Wurzel haben sie einerseits in dem neuen Erwachen des christlich-humanen Geistes, andererseits in der eigenthümlichen Umgestaltung der socialen Verhältnisse, die sich im achtzehnten Jahrhunderte vorbereitete, und in welcher wir noch begriffen sind. Die moderne Gesellschaft macht dem Einzelnen den Kampf um die äußere Existenz zur wesentlichsten Aufgabe. Durch diesen Kampf, so wie durch die auflösenden Tendenzen der religiösen Aufklärung wurde die Familie in ihrem innersten Leben und Zusammenhange schwer getroffen. Wie in Deutschland im großen und ganzen die Verhältnisse des eigentlichen Arbeiters bisher gestaltet sind, bleibt für eine liebevolle erziehliche Einwirkung der Mütter und der Familie überhaupt auf die kleineren Kinder keine Zeit. Zu den unzähligen leiblichen und sittlichen Gefahren, denen infolge hievon viele dieser Kinder erliegen, gesellt sich in diesem Stande nur zu oft bei den Eltern Rauhigkeit des Sinnes und Mangel an Liebe für die Kinder, die mehr eine Last, als eine Freude des Lebens zu sein scheinen. Der Mangel der früheren Erziehung macht dieselbe selbst da, wo man versucht, sie später zu üben, doppelt schwierig und ruft

Leidenschaftlichkeit und Bitterkeit auf der einen, Trotz und Verschmitztheit auf der andern Seite hervor.

Wenn sich in diesen Zuständen ein weites Gebiet für die Bestrebungen der christlichen Wohlthätigkeit aufthut, so kann dem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen, daß auch in den höheren Ständen die Pflege und Erziehung der kleineren Kinder oft an ähnlichen Gebrechen leidet. Wo die Mutter durch anderweitige Geschäfte oder durch die zum Gesetz gewordene Unnatur des geselligen Lebens übermäßig in Anspruch genommen, wo sie durch die Ungunst der Verhältnisse in der eigenen Entwicklung gehindert worden ist oder in ihrer Bildung eine falsche Richtung genommen hat, wo sie endlich durch Kränklichkeit vom Erziehungsgeschäfte abgehalten wird oder durch den Tod ihren Kindern geraubt ist, da überall ist das Schicksal der Kinder ein beklagenswerthes und die Berechtigung solcher Anstalten, welche auch nur annähernd die mütterliche Pflicht erfüllen, nicht abzuleugnen. Ist Einsicht und Liebe genug vorhanden und die Möglichkeit gegeben, solchen Gebrechen im Hause selbst abzuhelfen, um so besser. Wenn aber diesen Uebelständen gegenüber von achtungswerther Seite her darauf gedrungen wird, das Grundübel selbst ins Auge zu fassen, die Familie im christlichen Geiste auf ihren natürlichen und ethischen Fundamenten wieder aufzubauen und Mütter heranzubilden, denen die Heiligkeit und Eigenthümlichkeit ihres Berufes zum klaren Bewußtsein gebracht und zur theuersten Aufgabe ihres Lebens geworden ist, da doch von den Anstalten immer nur eine stiefmütterliche Pflege werde geübt werden können: so ist mit der principiellen Anerkennung dieser Argumentation die Frage über die Berechtigung solcher Anstalten selbst noch nicht entschieden. Soll gewartet werden, bis die exemplarischen Mütter erzogen sind, bis die Familie von dem rechten Geiste und Leben wieder erfüllt ist? Die einzelnen sittlichen Factoren im Leben der Völker können nicht von der Entwicklung des Volksgeistes im großen und ganzen getrennt werden. Wir können in diesen allgemeinen Entwicklungsproceß fördernd nicht anders eingreifen, als daß wir, dem Ideale christlicher Vollkommenheit des Lebens nachstrebend, auf alle krankhaften Erscheinungen gleichzeitig unsere Aufmerksamkeit und unsere hülfreiche Pflege richten. Hier gilt der Kanon, das eine zu thun und das andere nicht zu lassen. Es giebt kein Mittel, gute Mütter zu erziehen, außer dem allgemeinen, wahre und lebendige Frömmigkeit zu verbreiten; und dieses allgemeine Mittel ist eben dasselbe, mit dem auch dem kindlichen Verderben entgegen getreten werden soll und kann, so lange die rechten Mütter noch fehlen. Was aber die Befürchtung betrifft, daß solche Pflegeanstalten der rechten Liebe entbehren werden, so liegt in der Herbigkeit dieser schwer zu leugnenden Wahrheit noch immer nicht die Verurtheilung der Kleinkinderbewahranstalten. Müßen nicht Waisenhäuser sein trotz der Mängel, die ihnen oft anhaften? Und haben sie nicht oft Gutes gewirkt? Manche Stiefmutter, auch manche strenge, hat trefflicher und treuer ihre Pflicht an den Kindern geübt, als viele rechte Mütter es thun. Aber die Stiefmutter kann auch liebevoll sein und die Waisenhäuser müßen nicht nothwendig ihre Zöglinge in Herzensleere und Gemüthskälte auferziehen. Auch thun sie es keineswegs immer, und gegen die Lasterschule und Leidenschule, die manches Kind im väterlichen Hause durchmacht, wäre die Zucht und Kargheit manches Waisenhauses noch immer ein Himmel zu nennen.

Bedeutender muß das Bedenken erscheinen, daß durch die Kleinkinderbewahranstalten viele Eltern in der Gleichgültigkeit, mit welcher sie die Erziehungspflicht üben, bestärkt und daß sie des Segens beraubt werden, der in der Uebung dieser Pflicht selbst liegt. Es giebt viele Eltern, denen schon die Schule bloß darum erwünscht ist, weil sie ihnen die Aufsicht über die Kinder abnimmt. Solche werden auch von den Bewahranstalten gern Gebrauch machen, auch dann, wenn kein Grund, das Kind aus der Familie zu entfernen, vorliegt. Dann aber bleiben die Gemüthskräfte, welche durch den Verkehr zwischen Eltern und Kindern geweckt und gestärkt werden sollten, unentwickelt; der sittliche Einfluß, den die Erziehung auf den Erzieher selbst übt, fällt zum großen Theil weg, und die Bande zwischen Eltern und Kindern werden gelockert. Mit welchem Rechte darf an dem Segen des häuslichen und Familienlebens gerüttelt werden? Mit welchem Rechte darf der Mensch der Zucht entzogen werden, in welche die Ordnung der Natur und der Wille Gottes ihn gestellt hat? Bei dem tiefen Sinne

für Familienleben, welcher zumal dem deutschen Volke eigenthümlich ist, muß daher die noch nicht ganz überwundene Scheu vor den Kinderbewahranstalten im Principe als gerechtfertigt erscheinen.

Aber auch in der Berechtigung dieser Scheu ist noch nicht die Verurtheilung der Kinderbewahranstalten, sondern nur die Warnung enthalten, durch Bekämpfung eines Uebels nicht ein größeres heraufzubeschwören. Denn ohne Zweifel haben jene sittlichen Einflüsse des Familienlebens eine zwiefache Voraussetzung, die in der Wirklichkeit oft nicht zutrifft. Einerseits giebt es einen Grad der äußern Noth, bei welchem überhaupt kein wahres Familienleben zur Blüte kommen kann. Andererseits giebt es eine sittliche Verwilderung der Gemüther, bei welcher jene heilsamen Einflüsse des Familienlebens überhaupt nicht mehr existiren, ja bei welcher dieselben zu zwiefacher Gefahr umschlagen. Oft auch gehen beide Erscheinungen in einander über. Solchen Verbildungen des Lebens gegenüber ist die rettende Liebe im vollen Rechte, wenn sie „Waisenhäuser bei lebendigem Leibe der Eltern", solcher Eltern nämlich, die in Wahrheit keine sind, erbaut. Aber diese Liebe wird sich auch, wenn sie aus der rechten Quelle stammt, mit der Weisheit vereinigen; sie wird ihre Hülfe nur da eintreten lassen, wo sie durch die Verhältnisse gefordert ist, sie wird durch die ganze Einrichtung der Kinderbewahranstalten die Eltern nicht von der Fürsorge für die Kinder entwöhnen, sondern im Gegentheil dazu beitragen, daß dieselbe ermuntert und durch die Controle der Kleinkinderschule gekräftigt werde. Wenn z. B. manche Anstalten dieser Art in England auch die Reinigung, das Waschen, Kämmen 2c. der Kinder übernehmen, so kann dies niemals zur Regel gemacht werden. Ebenso muß verlangt werden, daß für die Beaufsichtigung jedes Kindes in der Anstalt eine billige Entschädigung bezahlt werde, damit auch die ärmsten Eltern den Vortheil dieser Aufsicht durch eine eigene Anstrengung erkaufen. In solchen Fällen ist die Rückwirkung der guten Einflüsse, welche von der Bewahranstalt ausgehen, auf das kranke Familienleben selbst nicht gering anzuschlagen.

Von allgemein ethischen Gesichtspuncten aus wird man nach alle dem die Berechtigung der Kleinkinderbewahranstalten als Ergänzungen derjenigen erziehenden Thätigkeit, die im normalen Zustande von der Familie ausgehen soll, nicht angreifen können, und der Eifer, der in der Gründung solcher Einrichtungen sich kund gegeben hat, bildet eine der erfreulichsten Erscheinungen in der Culturentwicklung unseres Jahrhunderts. Es sind allerdings die Bemühungen der Kirche, solche Anstalten ins Leben zu rufen und zu erhalten, bisher mit größerer Energie aufgetreten, als die des Staates. Zwar haben in vielen Staaten die Regierungen der Sache durch dringende Empfehlung allen Vorschub gethan und an vielen Orten sind die Gemeindevorstände für dieselbe thätig gewesen, aber für eine dem Organismus des nationalen Erziehungswesens integrirende Institution hat bisher noch kein Staat die Kleinkinderbewahranstalt erklärt.

Das pädagogische Interesse an der vorliegenden Frage ist ein sehr tiefes und verschiedenartiges. Es ist von jeher die Ueberzeugung der hervorragendsten Denker gewesen, daß die Zeit der ersten Kinderjahre eine für die Gesammtentwicklung des Menschen höchst bedeutungsvolle sei. Immer hat es dem Menschen nahe gelegen, das Ahnungsvolle, Keimartige, Leichtbestimmbare und Vorbildliche in der Natur und der Entwicklung des Kindes anzuerkennen. Auch die wissenschaftliche Pädagogik hat die eigentliche Kindheitsperiode immer als eine durchaus eigenthümliche und für den Erziehungszweck höchst bedeutungsvolle angesehen, aber sie hat die Lösung der auf dieser Stufe gesetzten Aufgabe als eine ganz in die Hand der Mutter gelegte angesehen und sich enthalten, in dieses von der Natur selbst geordnete Verhältnis durch Vorschriften einer besonderen Technik einzugreifen.

Und mit Recht. Die Mutter ist die von der Natur selbst erwählte und für diesen Beruf auf einzige Weise begabte erste Erzieherin und Lehrerin ihres Kindes. Aller geistige Verkehr setzt Einverständnis voraus; dieses Einverständnis, das erst auf den höhern Stufen der erziehenden Thätigkeit von dem Erzieher selbst hervorgerufen werden kann und soll, hat die göttliche Ordnung als eine natürliche Sympathie zwischen Mutter und Kind an den Anfang der menschlichen Erziehung gesetzt. Mutter und Kind verstehen einander am besten, verstehen einander ganz. So

werden allein in dem natürlichen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind diejenigen Grundbedingungen erfüllt, an welche die erste Erziehung geknüpft ist.

Aber es hat von pädagogischem Standpuncte nie verkannt werden können, wie wenig oft die mütterliche Einwirkung ihrer Aufgabe entspricht, und wie zahlreich die Beispiele solcher Mütter sind, welche ihren Beruf an den Kindern verkennen und vernachläßigen. Darum hat die neuere Pädagogik aus dem christlich-humanen Interesse für die Kinderwelt zunächst die allgemeine Anregung empfangen, das Muttergefühl in die rechte Bahn zu leiten und den Müttern bei dem Geschäfte der Erziehung an die Hand zu gehen. Mit welcher Zuversicht Pestalozzi an die heilsamen und weitgreifenden Folgen glaubte, von denen die Vertiefung und Vergeistigung des mütterlichen Einflusses auf die Kinderwelt begleitet sein müße, das geht aus allen seinen Schriften hervor. Leider hatte er sich, als er der praktischen Ausführung näher trat und dieselbe in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und in dem „Buche der Mütter" darzustellen suchte, bereits in der Einseitigkeit seiner methodischen Ansichten so sehr befestigt, daß dieselbe wohl nirgends so auffallend hervortritt, als gerade hier (s. d. Art. Pestalozzi). Aber nicht alle Nachfolger des bedeutenden Mannes beflißen sich, nur seine Fehler nachzuahmen. Die Mutterschule, die Belehrung der Mütter über die rechte Art, den Geist ihrer Kinder zu wecken, blieb ein stehender Gedanke der deutschen Lehrerwelt und es wurde der Gegenstand mannigfacher Versuche, das, was Pestalozzi gewollt, auf eine naturgemäßere und frischere Art zu erreichen. Die Entwicklung des Kindes in den ersten Jahren wurde in den allgemeinen pädagogischen Werken mit Vorliebe und Nachdruck behandelt. Von allen Seiten war man bestrebt, den Stoff zu sammeln, der für diese ersten Kinderjahre und für die belehrende Einwirkung der Mütter auf die Kinder der geeignetste wäre. Viele Bilderbücher wurden herausgegeben, unter ihnen manche gute, Rathschläge für die Beschäftigung der kleinen Kinder ertheilt, Spiele aufgefrischt, die diesem Alter von jeher lieb gewesen waren und geeignet hatten, andere erdacht und vorgeschlagen und umfassende Sammlungen aller hierher gehörigen Materialien veranstaltet, unter denen die „Mutterschule" von Fr. Köhler (Berlin 1840) einen der ersten Plätze einnimmt. Von Anfang an waren diese Bestrebungen überdies durch eine tiefere Richtung der deutschen Literatur unterstützt worden, welche, von der romantischen Schule ausgehend und in dem Aufschwunge der germanistischen Studien sich vollendend, es dem deutschen Volke erleichterte, zu einem Verständnis kindlicher Seelenstimmungen und naiver Zustände zurückzukehren.

Daß von alledem auch die Kleinkinderschule ihren Nutzen zog, lehrt ein Blick in die ausführlichen Arbeiten, welche der Förderung dieser Anstalten gewidmet wurden. Die Zeit, in welcher in Deutschland mit dem größten Eifer für diese Anstalten gewirkt wurde, fällt zusammen mit derjenigen, in welcher das Interesse an der „Mutterschule" sich in der pädagogischen Welt besonders bemerklich machte, ungefähr in die Jahre 1820—1840. Beide Richtungen gehörten zusammen und stimmten im wesentlichen darin überein, daß einer liebenden und verständigen Mutter die Leitung des Kindes am besten anzuvertrauen sei, und daß die Kleinkinderschule eben nur da, wo die mütterliche Leitung aus irgend einem Grunde fehle, einzutreten habe. Streng war in diesen Bestrebungen die Grenzlinie des schulmäßigen Unterrichts gezogen und alles, was einer planmäßigen und dem eigentlichen Unterrichte angehörigen Einwirkung sich nähert, der Schule vorbehalten. Wenn auch hie und da in den Anweisungen über die Leitung der Bewahranstalten über jene Grenzlinie hinausgegriffen wurde, so erklärten doch die besonnensten und tüchtigsten Beförderer der Sache, daß diese Anstalten keine Schulen sein sollten.

Da trat Friedr. Fröbel mit seiner Idee des Kindergartens hervor (s. den Art. Fröbel). Es wird nicht verkannt werden können, daß die Absichten Fröbels bei der Gründung der Kindergärten aus dem innigsten Interesse für die Kinderwelt hervorgegangen sind. Und eine offene Stelle für eine besondere Wirksamkeit dieser Art war ja auch vorhanden; denn, wie oben anerkannt, ist auch in den höhern Ständen der häusliche und insbesondere mütterliche Einfluß auf die kleinen Kinder in vielen Fällen nicht der erwünschte. Insbesondere unterliegt die körperliche Erziehung

der Kinder dieser ersten Altersstufe in den größern Städten gegenwärtig allgemein den traurigsten Beschränkungen und Hindernissen. Wenn man den Kindergarten daher als die der Kinderbewahranstalt analoge Einrichtung für die höhern Stände des Volkes ansehen dürfte, so würde sich gegen die Berechtigung desselben nichts einwenden lassen. Beide Einrichtungen würden so wesentlich eine negative Tendenz, eine Richtung darauf haben, den ungenügenden oder wohl gar hemmenden Einflüssen des Hauses entgegenzutreten. In eine solche Parallele will indessen weder Fröbel selbst noch seine Schule den Kindergarten mit der Kinderbewahranstalt gesetzt wissen. Vielmehr soll der Kindergarten eben die positive Erfüllung derjenigen Idee sein, von welcher in den Bewahranstalten nur die negative Seite realisirt werden kann. Er erhebt den Anspruch, eigenthümliche, auf einem besondern pädagogischen Principe ruhende Gesichtspuncte in die Erziehung der kleinen Kinder eingeführt und in das naturalistische Verfahren, das bisher verfolgt worden sei, systematische Ordnung gebracht zu haben, durch welche dieses Verfahren der Zufälligkeit enthoben und in ein nothwendiges verwandelt werde, wonach der Kindergarten als eine unerläßliche pädagogische Institution angesehen werden müßte, die in den Organismus der Erziehung allgemein aufzunehmen wäre. Demselben Anspruch begegnen wir, wenn wir das Verhältnis des Kindergartens zur mütterlichen Thätigkeit ins Auge fassen. Auch Fröbel sieht in der Mutter den centralen Ausgangspunct aller Förderung für das Kind; aber er leugnet, daß allgemeine Bildung und mütterliche Liebe dazu hinreichen, das Kind in erfolgreicher Weise zu erziehen, fordert vielmehr, daß Mütter und andere Erzieherinnen sich durch die besondere Vorbereitung, welche sein Kindergarten ihnen darbiete, für diese Thätigkeit erst tüchtig machen lassen sollen.

Durch diese Behauptungen und Forderungen stellt sich die Fröbel'sche Schule den bisher in der Pädagogik gültigen Grundsätzen über die Erziehung der kleinen Kinder entschieden entgegen. Sie will an die Stelle des bloß natürlichen Verkehrs mit diesen Kindern einen systematisch geordneten setzen und bietet für diesen planmäßig und lückenlos von den ersten Regungen des Geistes an bis zu den allseitigsten Bethätigungen desselben führenden Bildungsgang eine besondere Methode, eine eigenthümliche Technik dar, deren Inhalt eben der Kindergarten ist. Es müßte demnach dieser Kindergartenpädagogik ein bisher unerkanntes Unterrichts- und Erziehungsprincip oder doch der Schein eines solchen zu Grunde liegen. In der That schreibt sich nicht nur die Fröbel'sche Schule ein solches neues Princip und in Kraft desselben einen reformatorischen Beruf zu und steht nicht an, zu erklären, daß die bisherige Pädagogik die rechte Behandlung der Kinder auf der ersten Lebensstufe des vorschulpflichtigen Alters nicht habe finden können, sondern wir begegnen schon bei Fröbel selbst einem solchen Principe, das in jener Forderung ausgesprochen ist, die sich wie ein rother Faden durch alle seine Auseinandersetzungen hindurchzieht, daß der Mensch als Gliedganzes angesehen und behandelt werden müße. Fröbel bezeichnet oft diese Forderung als die wichtigste. Es ist, wenn wir einen bekannten und in der Wissenschaft recipirten Ausdruck dafür suchen, die Idee des Organismus oder des organischen Lebens, welche die Grundlage der Fröbel'schen Pädagogik bildet. Diese Grundlage wird auch von den Anhängern dieser Schule gelegentlich geradezu als das Princip ihres Systems dargestellt. Schade nur, daß ein rein metaphysischer Gedanke oder eine logische Kategorie niemals ein pädagogisches Princip sein kann, und zwar darum, weil alle ontologischen oder logischen Voraussetzungen in den sittlichen Anschauungen einer Zeit oder in dem ethischen Systeme einer philosophischen Schule bereits so verarbeitet und zu einer solchen historischen Bestimmtheit gelangt sind, daß es ein Rückschritt wäre, diese Bestimmtheit der gewonnenen Ideen aufzugeben und in die farblose Allgemeinheit zurückzugreifen. So ist insonderheit die Idee des Lebens und specieller die Idee des organischen Lebens zunächst eine metaphysische, und kann in dieser allgemeinen Form auf die praktischen Fragen pädagogischer Wissenschaft überhaupt niemals angewendet werden. Wir sind Deutsche, wir leben im 19. Jahrhundert, wir sind Christen und zwar evangelische Christen und besitzen in dem Inhalte, den das Christenthum und unsere nationale Entwicklung uns bietet, einen so unendlichen Reichthum religiöser und sittlicher Anregungen, daß es heißt, Wasser ins Meer gießen, wenn wir aus den abstracten Regionen des Gedankens neue und unerhörte

Principien für das Werk der Erziehung holen wollen. Auf das Bedenken, welches durch diese emphatische Accentuirung einer speculativen Idee hervorgerufen werden muß, als ob die christliche Wahrheit nicht ausreiche, um für irgend eine Seite des menschlichen Thuns die leitenden Grundgedanken darzubieten, wollen wir hier kein besonderes Gewicht legen. Das ist eben der Grundirrthum aller ähnlichen Versuche, daß übersehen wird, wie vollständig das, was in solchen Gedanken aus der Wahrheit ist, in die christliche Lebensanschauung aufgegangen ist, und um wie viel klarer, heller, ergreifender es in derselben dem Menschen nahe tritt. Erinnern wir uns ferner, wie gerade die Idee des Lebens zu den dunkelsten Begriffen aller Speculation gehört, so werden wir es für höchst bedenklich erachten müßen, wenn von einem so streitigen Puncte im Reiche des Gedankens ausgegangen wird, um das pädagogische Wirken aufzuhellen und zu reformiren.

Noch weniger können wir aber in der Idee des organischen Lebens oder des Organismus, wie dieselbe in der exacten Naturwissenschaft auftritt, ein pädagogisches Princip erkennen. Der Begriff des Organismus ist sogar ganz besonders ungeeignet, an die Spitze eines pädagogischen Systems gestellt zu werden. Zunächst schon darum, weil er auch auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete zu den streitigsten und dunkelsten Begriffen gehört. Weiter aber ist oft darauf hingewiesen worden, daß, wenn von sittlichen Organismen geredet wird, der ursprüngliche Begriff des organischen Lebens in der Natur bereits aufgegeben ist und gewöhnlich nur eins seiner Merkmale oder eine entfernte Aehnlichkeit mit einem solchen ins Auge gefaßt wird. Geistige und ethische Organismen sind etwas anderes, als natürliche Organismen, weil sie etwas höheres sind. Darum kann selbstredend aus der Natur niemals im eigentlichen Sinne das Vorbild für ethische Aufgaben genommen werden. Eine auffallende Unklarheit in der Betonung dieses Begriffes vom organischen Leben liegt ferner darin, daß nach den Fröbel'schen Anschauungen nicht nur die Natur in ihrer Totalität unter diesen Begriff subsumirt, sondern auch das gesammte Leben in der Natur in allen seinen Erscheinungen auf den organischen Proceß zurückgeführt wird. Was nun das Erste betrifft, so ist leicht zu zeigen, wie wenig wir berechtigt sind, den realen und lebendigen Zusammenhang, in dem wir uns allerdings alle Theile des Universums unter einander stehend denken müßen, ohne weiteres als einen Organismus zu nehmen. Das Zweite aber ist eine offenbare Lücke der Naturanschauung, denn der chemische Proceß spielt eine ebenso durchgreifende Rolle in dem Leben der Natur, als der organische, ja sogar eine größere. Der Verkennung des chemischen Processes in der Natur aber geht bei Fröbel die Verkennung des eigentlichen geistigen Lebens zur Seite. Beides beruht auf demselben Grundirrthume, in dem Wesen des Organismus die allumfassende und höchste Erscheinung des Lebens zu sehen. Eine klare Lebens- und Naturanschauung würde ihn davor bewahrt haben, die unendliche Kluft, welche Geist und Materie trennt, zu übersehen und ein Gesetz des natürlichen Lebens ohne weiteres auf das geistige zu übertragen, welches auf diesem Gebiete sofort eine andere Bedeutung gewinnt.

Möchte nun Fröbel sein Princip als ontologische Idee des Lebens oder als naturwissenschaftlichen Begriff des Organismus aufgefaßt haben, in beiden Fällen würde die Unmöglichkeit behauptet werden müßen, auf dieses Princip ein pädagogisches System zu gründen. Es darf aber nicht übersehen werden, daß darüber, wie er diesen seinen Hauptgedanken eigentlich aufgefaßt wissen will, aus seinen Schriften durchaus kein sicheres Urtheil gewonnen werden kann. Es sind eigentlich weder philosophische Gedanken, noch naturwissenschaftliche Theorien, die uns Fröbel bietet, sondern ein zufälliges Gemisch von diesen und jenen, getragen durch eine starke Bewegung des Gefühls. Dieses Spiel der Phantasie mit den Erscheinungen der Natur und der geistigen Welt ist mehr mit der Poesie als mit der Wissenschaft verwandt. Und in der That trägt alles, was Fröbel redet, diesen Charakter poetischen Gefühlsdranges und gelegentlicher Allusion an diese und jene Wahrheit. Seine Auseinandersetzungen über die Spiele der Kinder sind voll von diesen gelegentlichen, für die Sache selbst ganz gleichgültigen Gedanken; wenn er z. B. den Ball darum bedeutsam findet, weil schon das Wort in unserer Sprache anzeige, daß der B-All ein Bild des Alls sei; wenn er dann sofort dem Balle in der Hand des Kindes die Bedeutung giebt, auch für das Kind ein Bild des Alls und doch wieder ein Gegenbild des Kindes selbst zu sein;

wenn er an die Bemerkung, daß Lesen und Schreiben eine geistige Verbindung unter den Menschen hervorrufe, sogleich die andre knüpft, daß das Kind (natürlich wieder, weil es sich als Gliedganzes fühlt) schreiben und lesen wolle, um in diese geistige Verbindung mit andern zu treten, oder wenn behauptet wird, das Kind bezeichne mit „tick, tack" mehr die äußere, mit „pim, paum" mehr die im Gemüthe aufgefaßte Bewegung. Wird diese Art des Raisonnements da, wo es gilt, die Wahrheit eines Gedankens und die Berechtigung eines Strebens darzuthun, beharrlich angewendet, so wird es Pflicht, ein solches Verfahren als ein wissenschaftlich unbegründetes und verfehltes zu bezeichnen. Das Raumer'sche Ministerium in Preußen traf daher vollkommen den richtigen Punct, wenn es über das Fröbel'sche System das Urtheil fällte, daß dasselbe der Kindererziehung eine höchst verworrene Theorie zum Grunde lege.

Aber könnte nicht Fröbel auch ohne ein wirklich durchgeführtes Princip viel gutes und beherzigenswerthes geleistet haben? Liegen nicht in der Methode Fröbels, ganz abgesehen von ihrem etwaigen Principe, gewiße Vorzüge, welche anerkannt zu werden verdienen? Fröbel wollte in dem Kindergarten eine „Anstalt zur Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung des Menschen durch Spiel, schaffende Selbstthätigkeit und freithätigen Selbstunterricht" gründen. Hier erhebt sich sofort die alte, so häufig aufgeworfene Frage, in wie weit und in welcher Art das Spiel einen unterrichtlichen und erziehenden Einfluß üben könne. Dieser Frage durfte sich derjenige nicht entziehen, der seine ganze Wirksamkeit auf das Spiel gründen wollte. Für die Beantwortung dieser Frage ist aber ohne eine gründliche Untersuchung über das Wesen des Kinderspieles nichts zu erreichen. Es ist nun ebenso auffallend als bedenklich, daß Fröbel nirgends eine bestimmte Ansicht über das Wesen des Spieles ausspricht. Vergeblich suchen wir eine solche auch da, wo er den Gegenstand recht eigentlich behandeln will. In dem Aufsatze: „das Spiel und das Spielen des Kindes" begegnen wir dem Satze, daß das Spiel die Lebensentwicklung begleiten müße, was nicht leicht bestritten werden wird, und daß das Kind im Spiel sein Leben schauen solle, worauf wir antworten müßen, es soll dies nicht nur der Fall sein, sondern es ist der Fall, denn im Spiele thut das Kind eben nichts anderes, als daß es seine Idee vom Leben producirt. Nachdem Fröbel nun das Gemeinleben zwischen Mutter und Kind dargestellt, kommt er plötzlich zu den ganz unerwarteten Schlüssen: daß durch die Pflege des geistigen „Wechsellebens zwischen Mutter und Kind und (?) des Gemeinlebens mit Natur und (?) All das Spiel mit dem springkräftigen, farbigen und warmen Balle seine richtige Stelle und seine wahre Bedeutung bekomme, daß dieses Spiel in den dritten Monat des Kinderlebens, aber auch wohl schon in den zweiten fallen werde, daß aber „bald" der Ball dem Kinde keine Freude mehr machen werde, sondern rein entgegengesetzte Körper, die harte rollende Kugel und der zum Geräusch geneigte Würfel, das Kind anziehen werden." Dieser Auseinandersetzung fehlt nicht mehr als alles, was dieselbe zu einer methodischen Anweisung machen könnte. Was heißt das, das Spiel wird seine Stelle finden und seine Bedeutung bekommen? Wann wird es jene finden und wodurch diese bekommen? Woran wird wargenommen werden können, daß im dritten oder schon im zweiten Monate dies Spiel zu beginnen, und woran, daß es nun damit aus sei? Ebenso läßt uns Fröbel immer gerade da im Stiche, wo es auf die Beantwortung der wichtigen Frage ankömmt, wie die Sache gemacht werden solle. So, wenn er in Betreff des Spieles mit dem Balle die Nothwendigkeit hervorhebt, daß dieses Spiel von dem „geistig anhauchenden" Worte begleitet sein und daher zwischen Mutter und Kind eine gewiße „Spielsprache" eingeführt werden müße. Wir geben dies ohne weiteres zu, weil wir wissen, es geschieht in der ganzen Welt. Aber nun fragt Fröbel weiter: „Wie soll diese Spielsprache beschaffen sein?" Das ist in der That der Punct, auf den es ankommt; allein welche Antwort empfangen wir? Fröbel antwortet, sie müße „so kindlich und mütterlich, so spielend als nur möglich sein, so kindlich, daß sie eigentlich die Mutter im Augenblicke ganz unbewußt aus dem Gemüthe erschaffe." Darum könne sie auch „Schwarz auf Weiß nicht festgehalten und dargestellt werden". Nun, wenn sie das nicht kann, und wir sind ganz der Meinung, daß sie es nicht könne, wozu dann alle diese Worte? Warum erst eine Forderung erheben, von der eder weiß, daß sie jede Mutter aus instinctivem Verständnisse erfüllt?

Erwägt man, welche Sorgfalt Fröbel auf alle diese Dinge gewendet hat, so kann man sich einer gewißen Wehmuth nicht erwehren darüber, daß es ihm so wenig gelang, diese Aufgabe in ruhiger Klarheit aufzufassen. Die ins einzelne gehende Behandlung der Spiele mit dem Balle, mit mehreren Bällen, mit dem Würfel und der Kugel, mit der Walze, mit dem zunächst in acht gleiche Theile, später auf andere Weise getheilten Würfel, die Erweiterung dieser Formbildungsspiele im Zeichnen, in dem Falten farbiger Papierstreifen, Stäbchen rc. offenbaren einen sehr feinen Sinn für die Mannigfaltigkeit und für die Benutzung der in diesen Formen liegenden Elemente. Aber es bleibt doch bei allen diesen Beschäftigungen der Eindruck zurück, daß sie etwas viel zu tendenziöses und reflectirtes haben, daß sie, was namentlich von den alle Modificationen des Spieles begleitenden Sprüchen und Verschen gilt, eine viel zu stark ausgeprägte Richtung auf Belehrung nehmen, um der Kindesnatur ganz zu entsprechen. Wird dem aber entgegengehalten, daß es ein Maß auch in diesen Dingen gebe, und daß Fröbel dieses Maß inne gehalten wißen wollte, so müßen wir antworten, daß dann freilich der Anspruch, etwas neues und nothwendiges in die Beschäftigung mit den kleinen Kindern gebracht zu haben, fällt. Denn wo ist die Kinderstube, in welcher der Ball und die Kugel und der Würfel im Baukasten fehlte? Und wenn eine oder die andre dieser Spielgaben fehlte, kann behauptet werden, daß die ahnungsmäßigen Vorstellungen von Object und Subject, vom Innern und Aeußern, von dem Schönen und Nützlichen, vom Sein und Werden, von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft rc., so weit von der Erweckung dieser Vorstellungen auf dieser Stufe geredet werden darf, dem Kinde nicht ebenso gut aus andern Sachanschauungen zufließen sollten? So gewiß, wie wir davon überzeugt sind, so entschieden glauben wir, daß der Erweckung dieser formalen Anschauungen die stete Beschäftigung mit dem Kinde und die absichtliche Hinweisung auf sie nicht einmal günstig ist. Ein Kind hat ebenso oft den Drang, für sich allein zu spielen, als den, durch andere unterhalten zu werden; ja im Grunde ist eben jene stille Selbstbeschäftigung des Kindes allein in Wahrheit sein Spiel zu nennen. Gerade an diese freie Thätigkeit des Kindes ist der bedeutendste intellectuelle Fortschritt geknüpft. Das Kind vertieft sich in die Anschauung, die es eben interessirt. Eben dieses Verweilen bei der Sache ist das Zeichen des Interesses, und das Interesse die Bedingung der geistigen Förderung. Greift nun in jedem Augenblicke ein fremder Wille in diese Thätigkeit hinein, sei es auch durch solche Winke und Veränderungen, die zunächst das Interesse steigern, so wird doch immer der ursprüngliche, frei und innerlich erfaßte Gegenstand des Interesses dem Kinde genommen und an seine Stelle ein äußerlich gegebener gesetzt. Bei der unendlichen Oscillation des Bewußtseins, die wir am Kinde warnehmen, kann es gewiß nichts geben, was dem eigentlichen Reifen desselben mehr schadet, als die unaufhörliche Unterbrechung der von innen heraus einem Gegenstande frei gewidmeten Aufmerksamkeit. Gerade dadurch wird die Innerlichkeit des Kindes gestört und das Kind wird darauf angewiesen, immer von außen her den Anlaß zu seiner Thätigkeit zu verlangen. Fröbel legt ein großes Gewicht auf die oft gehörte Aeußerung der Kinder: „Liebe Mutter, ich will bei dir spielen!“ Aber wir glauben nicht, daß das Kind mit solchen Worten immer andeuten wolle, daß es mit der Mutter spielen möchte, sondern es will sagen, „ich möchte in deiner Nähe sein“! Aus alle dem ergiebt sich, daß der Fröbel'schen Methode, die sich hauptsächlich auf das Spiel gründen will, eine klare Einsicht in das Wesen des Spieles fehlt.

Dies tritt uns noch entschiedener entgegen, wenn wir auf die Spiele und Beschäftigungen des eigentlichen Kindergartens, in welchen Fröbel das Kind im dritten Jahre einführen will, unsere Aufmerksamkeit richten. Sehen wir ab von demjenigen, was in diesen Beschäftigungen nur Fortsetzung des früher Angefangenen ist, oder was, wie die Pflege von Gartenbeeten und das Erzählen von Geschichten rc., auch sonst von jeher geübt worden ist, so bleiben nur die Fröbel'schen Bewegungsspiele als dasjenige übrig, was ein eigenthümliches und neues Moment darbietet. Auch diese Spiele tragen den schon gerügten lehrhaften Charakter an der Stirne. Die begleitenden Verse, wie

Wie wir auch im Kreis uns drehen,
Stets wir doch die Mitte sehen,

weisen so stark auf die didaktische Tendenz des Ganzen, daß eine so absichtliche, so redselige, das eigene Thun bei dem kleinsten Schritte so laut verkündende Weise zu spielen dem kindlichen Wesen schwerlich entsprechen kann. In anderen Spielen tritt die gymnastische Tendenz stärker in den Vordergrund; wenige nur, wie z. B. die ausfliegenden Tauben, nähern sich der wirklich kindlichen Art, Spiele zu treiben, ohne doch die lehrhafte Zuthat im gesungenen Reime oder in der nachfolgenden Besprechung mit den Kindern zu beseitigen. Wenn aber von einem erziehlichen Einflusse des Spielens so oft geredet worden ist, so ist gewiß an eine so äußerliche Verbindung von Spiel und Belehrung niemals gedacht worden, wie sie hier Schritt für Schritt jede Bewegung verfolgt, sondern nur daran, daß die freie Thätigkeit des Spieles gewiße sittliche Regungen, gewiße ästhetische Anschauungen oder gewiße Begriffe mit einer Frische und Kraft der Unmittelbarkeit dem Bewußtsein des Kindes vergegenwärtigt, welche eben nur dem Spiele eigenthümlich ist. Wie jenes „aus dieser Geschichte lernen wir" die poetische Wirkung zerstört, so hebt die pedantische Lehrhaftigkeit der Verse und Gesänge und dieses ganzen Verfahrens das Wesen des Spieles selbst auf. Hiezu tritt eine andere höchst bedenkliche Seite des Fröbel'schen Spieles. In den begleitenden Versen wird das Kind nicht nur angeleitet, überhaupt über sein Thun zu reflectiren, sondern diese Verse beweisen auch, daß das Kind sich selber spielen, d. h. daß es seinen eigenen gegenwärtigen Zustand im Spiele darstellen soll. Immer ist davon die Rede, was das Kind thut; bald singt es davon, daß es auch seinen Arm drehen könne, bald davon, daß es den Ball werfe und fange, bald davon, daß es Freude habe an diesem oder jenem. Nichts kann dem Wesen wahren Spielens fremder und mehr entgegengesetzt sein. Das spielende Kind will nicht seinen momentanen Zustand darstellen. Für wen sollte es dies? Für sich selbst doch nicht, noch weniger für andere. Es will vielmehr seine Ideale darstellen, und diese Ideale liegen in der Zukunft des Kindes (vgl. J. Schaller „das Spiel und die Spiele" Weimar 1861, S. 142). Darum spielen unsere Kinder mit der immer gleichen unerschöpflichen Lust die Jagd-, Soldaten-, Ritter-, Familien- 2c. Spiele, weil sie in ihnen zeigen können, wie sie die ihnen groß und erhaben erscheinende Wirklichkeit auffassen. Darin offenbart sich auch das productive Verhalten des Kindes in seinen Spielen, diejenige Seite des Kinderspieles, welche das Wesen desselben am tiefsten aufdeckt. In den Fröbel'schen Spielen tritt diese ideale, pathetische und productive Richtung ganz zurück, höchstens kommt es zu einer Art Symbolik. Aber diese Symbolik ist eine so abstracte, so schwankend allgemeine, so unsichere, daß zwar Fröbel sehr leicht alle die wohlgemeinten Ideen, mit denen er sich trug, in dieselbe hineinlegen konnte, daß aber sehr unsicher ist, ob von ihnen auch nur eine leise Ahnung in dem Gemüthe des Kindes aufgehen werde. Bald sollen die Kinder in dem, was sie darstellen, einen Stern erblicken, bald wieder sollen sie in dem Sterne eine Blume schauen. Solche Abstractionen liegen aber dem Kinde überall fern, am meisten im Spiele. Schaller (a. a. O. S. 135) hat treffend gezeigt, wie vorsichtig wir mit dem Urtheile sein müßen, daß das Kind in seinen Spielen nachahme, oder daß seine Handlungen symbolischer Art seien. „Für den Knaben," sagt er, „der auf dem Stocke reitet, hat diese Handlung gewiß nicht bloß die Bedeutung des Reitens, sie gilt ihm vielmehr als eine besondere Art des wirklichen Reitens." Und eben in dieser für das Kind vollständig realen Production seiner Ideen liegt der Grund jener Begeisterung, die es für das Spiel offenbart, und die unerschöpfliche Freudenquelle, die das Spiel ihm bietet. An diesem Puncte tritt schließlich ein auffallender Widerspruch hervor, in welchen Fröbel mit sich selbst geräth. Zu seinen grundlegenden Gedanken gehört die Forderung, daß der im Kinde schlummernde Thätigkeitstrieb geweckt werden solle, daß es selbst denken, handeln, schaffen solle. In der Ausführung seiner Spiele und Beschäftigungen vermissen wir nichts mehr, als die Beachtung dieser Forderung. Aus dem kindlichen Spiele ist das frische Herzblatt der eignen Production herausgerissen, an welches alles Wachsen und Erstarken der kindlichen Ideen geknüpft ist. Unabläßig von außen her angetrieben, bald dieses zu denken, bald jenes zu thun,

kommt das Kind nicht zu sich selbst, kommt es nicht dazu, sich auch nur auf seine eigene Neigung zu besinnen, geschweige ihr zu folgen. Vgl. zu dem allem den Artikel Spiel.

Wenn wir somit uns dahin entscheiden müßen, daß die sogenannte Kindergartenpädagogik keine Berechtigung hat, sich einen reformatorischen Beruf in dem Erziehungswesen unserer Zeit zuzuschreiben, da sie in ihren Grundlagen unklar, in ihrer Praxis angreifbar ist und principielle Widersprüche in sich trägt, so wollen wir keineswegs Fröbels pädagogische Bedeutung überhaupt leugnen. Er hat das hohe Verdienst, das Interesse für einen der wichtigsten und schwierigsten Theile der Erziehung wieder angeregt zu haben, er hat mit Sinnigkeit und scharfem Blicke in vielen belehrenden Einzelheiten die kindliche Natur beobachtet, und wird auf diesem Gebiete niemals übersehen werden können; ja selbst durch seine Irrthümer hat er belehrend gewirkt. Hoffentlich wird das Erbe, welches er hinterlassen hat, nicht ungenutzt verloren gehen. Fröbels Schriften enthalten einen verborgenen Schatz, der noch nicht gehoben ist, eine Fülle gemüthvoller und zarter Andeutungen über das Kindesleben, die, unter richtigeren Gesichtspuncten zusammengeschaut, eine nicht geringe pädagogische Ausbeute geben. Es wäre die würdige und ersprießliche Aufgabe besonders derjenigen Schule, welche sich nach Fröbel nennt, die Idee und Methode seines Kindergartens einer gründlichen Prüfung zu unterziehen, die gesunden und lebenskräftigen Triebe dieser Idee zu pflegen, die ungesunden und unhaltbaren Theorien aufzugeben und so den „Kindergarten" in das rechte Verhältnis zum Leben und zum Ganzen der Erziehung zu setzen. Ist in dieser Richtung das Wünschenswerthe noch nicht geschehen, so läßt sich doch hoffen, daß es geschehe, und daß dadurch eine gegenseitige Annäherung und Ausgleichung des Kindergartens und der Kinderbewahranstalt — nur freilich nicht auf Kosten des christlichen Princips — angebahnt werde.

Was die Organisation dieser Anstalten betrifft, so richtet sich die der Kleinkinderbewahranstalten, welche überall von Vereinen unterhalten werden, nach der Höhe der dargereichten Mittel und behält ihrer Bestimmung gemäß, Kinder der untern Stände aufzunehmen, immer eine gewiße Einfachheit. Wesentlich bedingt wird ferner die Einrichtung durch das Alter, für welches die betreffende Anstalt errichtet worden ist. Wird bis auf Kinder von einem Jahre oder gar einem halben Jahre zurückgegriffen, so sind Wärterinnen in größerer Anzahl nöthig und die Bewahranstalt nimmt dann zum Theil die Aufgabe der sogenannten „Krippen" in sich auf. Dies ist jedoch in Deutschland gegenwärtig fast nirgends mehr der Fall, und ist der Eintritt in die Anstalten gewöhnlich an das vollendete zweite Jahr geknüpft. Da indessen die bloße Altersgrenze immer etwas ungewißes hat, so erscheint es angemessener, die Aufnahme in diese Anstalt an die Bedingung zu knüpfen, daß das Kind mit Sicherheit gehen und mit Vernehmlichkeit reden könne. Die Frage, ob die Leitung der Kinder in diesen Anstalten männlichen oder weiblichen Personen anvertraut werden müße, kann nur zu Gunsten der letzteren beantwortet werden, wenigstens sollte der größte und wesentlichste Theil der Beschäftigung mit den Kindern der weiblichen Hand überlassen bleiben. Denn es gilt ja, in diesen Anstalten den Kindern die Mutter zu ersetzen. Da viele dieser Anstalten von Frauenvereinen gegründet, beaufsichtigt und unterhalten werden, so ist auch in dieser Beziehung wünschenswerth, daß die Pflege der Kinder vornehmlich weiblichen Händen anvertraut sei, damit zwischen diesen Pflegerinnen und den beaufsichtigenden Vereinsgliedern ein natürlicher und leichter Verkehr möglich wird. Aus diesen Gründen sollte allerdings die gesammte Führung einer solchen Anstalt lieber einer Vorsteherin (Hausmutter), als einem Manne übergeben werden. Da aber bei den ärmlichen Verhältnissen dieser Anstalten die an denselben wirkenden Persönlichkeiten immer werden aus den untern Ständen genommen werden müßen, und in diesen gerade die älteren unverheiratheten Persbnen selten die Eigenschaften besitzen, welche von einer solchen Vorsteherin gefordert werden, und da andererseits der Verkehr mit den Eltern der Kinder manche Schwierigkeiten darbietet, denen nur der Mann recht begegnen kann, so wird, wie es auch in den meisten Fällen wirklich ist, es immer das Beste bleiben, ein wohlwollendes und gemüthliches, nicht kinderreiches, aber auch nicht kinderloses Ehepaar an die Spitze des Ganzen zu stellen. Aber auch in diesem Falle bleibt es wünschenswerth, daß die Frau an den mit den

Kindern vorzunehmenden Beschäftigungen und Spielen einen persönlichen und nicht zu beschränkten Antheil nehme. Wenn dann von Zeit zu Zeit der Hausvater eintritt, mit freundlichem Ernste anordnet, ermahnt, lobt und tadelt, allenfalls auch einzelne Beschäftigungen selbst leitet, so erscheint er als der Repräsentant der väterlichen Auctorität, welche dem mütterlichen Walten die Sanction ertheilt, und das Gesammtleben nähert sich umsomehr dem Bilde der Familie. Leider ist es gewöhnlich nicht so, sondern die Theilung der Geschäfte ist in den meisten Fällen eine solche, daß die Hausmutter sich ganz auf die äußeren Dinge des Hauswesens beschränkt, und der Hausvater ganz den persönlichen Verkehr mit den Kindern übernimmt. Diese Trennung, hauptsächlich durch das oft hervortretende Ungeschick der Frauen zur Leitung der Kinder hervorgerufen, ist eine dem Wesen der Kinderbewahranstalt ganz widersprechende. Damit sie nicht nöthig werde, bleibt zu wünschen, daß der Hausmutter eine Gehülfin, eine zweite jugendlichere Wärterin, zur Seite gestellt werde. Die Thätigkeit derselben besteht darin, daß sie gewiße Arbeiten für das Hauswesen übernimmt und an der Sorge für die Kinder, namentlich für einzelne, welche durch besondere Umstände die Beschäftigung mit der Gesammtheit stören, sich betheiligt, auch wohl gelegentlich nach Anweisung selbst einmal ein Spiel der Kinder leitet. Das Vorhandensein einer solchen Gehülfin ist aus vielen Gründen wichtig, unter denen wir nur den einen hervorheben, daß dadurch die ununterbrochene Thätigkeit der Kinderbewahranstalt gesichert wird. Diese Anstalten müßen nämlich eigentlich das ganze Jahr hindurch, mit Ausnahme der Sonn- und der Festtage, geöffnet sein, und dürfen keine Ferien eintreten lassen. Der Fall, daß die Kinder nach Hause geschickt werden müßen, darf nicht eintreten, und müßte, wenn er öfter wiederkehrte, das Vertrauen zur Anstalt zerstören, weil unter den Verhältnissen, denen diese Anstalten entgegentreten wollen, angenommen werden muß, daß die zurückgeschickten Kinder die elterliche Wohnung verschlossen finden und völlig ohne Aufsicht sind. Zu Gehülfinnen wählt man wohl gerne arme, vielleicht elternlose Mädchen, die eben eingesegnet, aber noch nicht im Stande sind, einen Dienst anzutreten, und welche doch, mit einem geringen Lohne zufrieden, sich nützlich machen und andern nicht zur Last fallen möchten. Durch ihre Anwesenheit in diesen Anstalten ist zugleich ein Mittel gegeben, auf die Bildung geeigneter Wärterinnen hinzuwirken.*) Aber freilich wird sowohl bei der Wahl der Hausmutter und des Hausvaters, als bei der der Gehülfinnen auf den Charakter derselben sorgfältige Rücksicht genommen werden müßen. Unerläßliche Bedingung ist, daß sie Liebe für Kinder mit einem frommen Sinn verbinden, und daß sie einen inneren Beruf für diese Art der Wirksamkeit in sich verspüren. Sie dürfen ihr Amt nicht als ein Gewerbe betrachten, sondern müßen in dem leiblichen und geistigen Gedeihen der Kinder ihren höchsten Lohn finden. Nur auf dieser Grundlage kann dann auch jene Zufriedenheit mit ihrer Lebensstellung sich entwickeln, welche ihnen den Kindern gegenüber die nothwendige Freudigkeit und Freundlichkeit des Wesens und Verkehres giebt. Endlich müßen sie auch körperlich gesund und, was die Vorsteher betrifft, noch kräftig genug sein, um die nicht unbedeutenden Anstrengungen ihres Berufes zu überwinden.**) Eigentliche Lehrer oder Lehrerinnen an diesen Anstalten zu beschäftigen, scheint weder nöthig, noch wird es ausführbar sein. Einer Anstalt, die aus dem Hausvater, der Hausmutter und einer Wärterin besteht, können recht gut bis 50 Kinder und allenfalls auch einige mehr anvertraut werden. Steigt die Zahl der Kinder noch höher, so ist auf je 20 Kinder eine Hülfswärterin mehr nöthig, doch scheint es nicht angemessen, auch wenn die Localität eine größere Anhäufung gestattete, die Zahl der in einer Anstalt zu versammelnden Kinder über 70—80 anwachsen zu lassen.

Das Local der Kleinkinderbewahranstalt wird, wie die Verhältnisse bei uns sind,

*) Erwähnenswerth ist die Anstalt zur Ausbildung von Kleinkinderpflegerinnen in Großheppach, O. A. Waiblingen, Württemberg. Dieselbe vermag für Württemberg dem Verlangen nach tüchtig ausgebildeten Pflegerinnen genügend zu entsprechen, und unterrichtet nach ganz gesunden Grundsätzen. Die Aufnahme geschieht jedoch in der Regel nicht vor dem 18. Lebensjahre.

**) Liegt, wie in Württemberg fast ausschließlich, die Arbeit an der Anstalt einer alleinstehenden Jungfrau ob, so fällt die nächste Controle und Unterstützung naturgemäß dem Ortsgeistlichen, beziehungsweise dessen Frau zu.

selten durch selbständige und dem Zwecke derselben besonders gewidmete Gebäude dargeboten werden können, vielmehr wird es gewöhnlich in Privathäusern gemiethet werden müßen. Es ist dabei zunächst darauf zu sehen, daß die Wohnung des zu leitenden Ehepaares nicht nur in demselben Hause sich befinde, sondern, wo möglich, in unmittelbarer Verbindung mit den zur Aufnahme der Kinder bestimmten Localitäten stehe. Eine zweite kaum zu umgehende Forderung ist die, daß diese Localitäten sich zur ebenen Erde befinden, und daß dort, wo dieses nicht der Fall ist, wenigstens gute und mit niedrig gestellten Handleitern (Geländern) versehene Treppen vorhanden sind. Unbedingt erforderlich erscheinen: 1) ein größeres Aufenthaltszimmer, welches im Winter und bei schlechtem Winter und für gewiße Beschäftigungen immerwährend zugleich Spiel- und Beschäftigungszimmer ist; 2) ein kleineres Zimmer, in welchem entweder zu Zeiten die kleinsten Kinder für besondere Spiele vereinigt, oder einzelne derselben, die das Bedürfnis des Schlafes empfinden, zur Ruhe gebracht werden können, zu welchem Zwecke dann auch einige Matratzen vorräthig sein müßen; 3) wenigstens eine geräumige Kammer, theils zum Ablegen der Bekleidungsstücke, die etwa gegen Kälte und Näße von Hause mitgebracht worden sind, theils zur Aufbewahrung von mitgebrachten Eßwaaren 2c.; 4) ein geräumiger Spielplatz im Freien, wo möglich im Garten. Endlich ist auch 5) für die geeignete Anlage und Zugänglichkeit eines geheimen Gemaches Sorge zu tragen. Das Hauptzimmer muß außer dem Raum für die nöthigen Bänke, auf jedes Kind etwa 35—40 cm. gerechnet, Tische und Schränke noch einen ausreichenden freien Raum für die vorzunehmenden körperlichen Uebungen und ruhigeren Bewegungsspiele enthalten. J. G. Wirth („Ueber Kleinkinderbewahr-Anstalten, eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten 2c. Augsburg 1838") berechnet die Räumlichkeit dieses Hauptzimmers so, daß auf jedes Kind 0,8—1 Quadratmeter kommen, und dürfte dies Verhältnis ein ziemlich richtiges sein. Für 50 Kinder wäre demnach ein Zimmer von 8 M. Länge und 5 M. Breite erforderlich. Namentlich bei diesem Hauptzimmer wird darauf gesehen werden müßen, daß es hell sei und doch kein blendendes Licht habe, daß der Fußboden nicht feucht sei, daß endlich für reine Luft durch die sorgsamste Reinlichkeit und durch Oeffnen der Fenster gesorgt werde. Zu den nothwendigen Geräthschaften dieses Zimmers gehören, außer den in der Höhe zwischen 29—37 cm. wechselnden Bänken für die Kinder, ein Tisch und ein Sessel für den Leiter (ein Podium ist wohl nicht nothwendig), ferner einige Tische zum Spielen für die Kinder, die daher nicht höher als 60 cm. sein dürfen, eine Wandtafel und ein Schrank, der in Fächer getheilt ist, um sowohl Vorrichtungen und Gegenstände für die Spiele der Kinder aufzunehmen, als auch die gelegentlich und zwar nicht selten von Hause mitgebrachten Gegenstände den Kindern abzunehmen und bis zur Einhändigung aufzubewahren. Auch des Schmuckes soll dieser Raum nicht entbehren; Bildertafeln und Bilder aus der heiligen Geschichte werden denselben darbieten. Wirth macht hiezu die gute Bemerkung, daß Bildertafeln 2c. von Zeit zu Zeit gewechselt, Bilder jedoch, welche auf das Gemüth der Kinder einen bleibenden Eindruck machen sollen, nie ihren Augen entzogen werden mögen. Die Geräthschaften für das zweite Zimmer und die Kammer ergeben sich aus der Bestimmung derselben; zu denselben tritt als besonders wünschenswerth eine Vorrichtung zum Waschen, so an der Wand befestigt, daß die größeren Kinder selbst sich reinigen können. Neben dem Hauptzimmer ist für die Anstalt ein Spielplatz im Freien das unentbehrlichste und wichtigste Erfordernis. Wilderspin („Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen 2c., übersetzt von Wertheimer, Wien 1828") macht neben den Gesundheitsrücksichten mit guten Gründen auch die pädagogische Rücksicht dafür geltend, daß sich bei dem freieren Verkehre auf dem Spielplatze die Neigungen und sittlichen Eigenschaften der Kinder offener und stärker offenbaren, als dies im Zimmer geschieht; und Wirth (a. a. O. S. 16) fügt hinzu, daß in dieser bewegteren Sphäre des Kinderlebens auch solche Kinder, welche sonst gerne bei ihren Leitern Schutz und Hülfe suchen, leichter zur Selbständigkeit reifen und schneller zur Selbsthülfe sich entschließen, als im Zimmer. Wilderspin zieht einen mit Ziegelsteinen gepflasterten Platz, weil er nach eingetretenen Regen am schnellsten wieder trockne, Wirth dagegen einen mit Rasen belegten oder mit Fluß-

sand bedeckten vor; daß derselbe Sonne, aber auch hinreichenden Schatten, vornehmlich Baumschatten, habe, ist selbstverständlich wünschenswerth.

Das Verhältnis der Anstalt zu den Eltern der Kinder muß durch Statuten geregelt sein. Von den in der berühmten (von J. Wilson gegründeten) Anstalt zu Spitalfields zu Grunde gelegten Anordnungen, daß 1) die Eltern ihre Kinder nur, wenn diese völlig gesund, rein gewaschen und gekämmt sind, in die Anstalt senden dürfen, 2) daß ein am Morgen zu spät gekommenes Kind auf den Nachmittag zu verweisen, und wenn es Nachmittags zu spät kommt, für diesen Tag nicht mehr zuzulassen ist, und 3) daß einem Kinde, welches mit Wissen der Eltern ausgeblieben ist, ohne daß eine befriedigende Ursache für das Ausbleiben vorher oder nachher angegeben worden, der Zutritt zu der Anstalt nicht mehr gestattet werden dürfe, ist nur die unter Nro. 1 erwähnte Forderung zu billigen, während die beiden andern auf einer besonders für unsere Verhältnisse ganz ungeeigneten Rigorosität beruhen. Wie die Disciplin in einer solchen Anstalt überhaupt dem Familienleben entsprechen soll, so kann auch das äußere Verhältnis der Anstalt zu den Kindern nicht in die gesetzlichen Formen gebannt werden, deren die eigentliche Schule bedarf. Stellt sich heraus, daß die Eltern offenbare Nachläßigkeit und Gleichgültigkeit gegen die Anstalt beweisen, so ist ihnen allerdings das Kind zurückzugeben, doch muß auf die beschränkten Verhältnisse und die Abhängigkeit der Eltern Rücksicht genommen werden. Kaum wird es daher möglich sein, auf das Zuspätkommen der Kinder etwa eine Strafe zu setzen, eher dürfte mit Strenge darauf zu halten sein, daß sie nicht zu früh kommen. Für den Aufenthalt der Kinder in der Anstalt zahlen die Eltern einen kleinen Beitrag, etwa einen Groschen wöchentlich, der an einem bestimmten Tage in der Woche eingezahlt werden muß und aus oben angedeuteten Gründen nur bei der bringendsten Armut erlassen werden darf. Auch nur für diese äußersten Fälle dürfte es rathsam sein, den Kindern, welche gar zu kümmerlich bekleidet sind, in der Anstalt solche leinenen Ueberkleider oder Blousen, wie sie in manchen Bewahranstalten üblich sind, zu geben. Die Eltern halten diese Tracht für beschämend und werden, wenn sie sich daran gewöhnt haben, noch weniger daran denken, ihre Kinder ordentlich zu halten. Jedem Kinde ist für den Vormittag wie für den Nachmittag ein Stück Brot mitzugeben, welches ihnen bei dem Eintritt in die Anstalt abzunehmen und zur bestimmten Zeit einzuhändigen ist. Kleine leinene Täschchen, die, an einem Bande über die rechte Schulter hängend, an der linken Seite getragen werden, eignen sich am besten dazu, diese Eßwaaren aufzunehmen, da diese Taschen, welche mit Zahlen oder Namen bezeichnet sind, leicht abgenommen und wiedergegeben werden können. In vielen Kinderbewahranstalten wird eine Anzahl von Kindern auch über Mittag behalten und ihnen dann, gegen eine Entschädigung von etwa täglich 5 Pfennigen, eine Suppe gereicht. Für Eltern, welche auf Arbeit gehen, ist diese Einrichtung nothwendig. Bei der Aufnahme der Kinder wird den Eltern ein Aufnahmeschein, der zugleich die hauptsächlichsten Bestimmungen über die gegen die Anstalt zu beobachtenden Pflichten enthält, eingehändigt.

Das Leben in der Anstalt ist an eine bestimmte Tagesordnung gebunden. Die Kinder befinden sich im Sommer von 8 bis 11 (oder 12) Uhr und von 1 bis 7 Uhr, im Winter nur bis 5 Uhr in der Anstalt. Eine kürzere Frist, die allerdings an vielen Ort eingeführt ist, kann nicht als zweckentsprechend angesehen werden. Die Kinder werden bei ihrer Ankunft in Betreff der Reinlichkeit untersucht, geben ihre Kleidungsstücke und Eßwaaren ab und treten dann an den ihnen bestimmten Platz. Nach einem Morgengebete, welches der Hausvater im Kreise sämmtlicher Kinder spricht, und an welches er gelegentlich angemessene Ermahnungen knüpft, folgen die verschiedenen Beschäftigungen, welche im ganzen alle halbe, oder, da bei den Kleinen immer viel Zeit zur Herstellung der Ordnung nöthig ist, alle Dreiviertelstunden wechseln, und welche durch Pausen znm Verzehren des Frühstückes und Vesperbrotes unterbrochen werden. Abwechslung zwischen Ruhe und Bewegung ist der wichtigste Gesichtspunct, der bei Aufstellung der Tagesordnung festzuhalten ist.

Bei der Frage über die Art der vorzunehmenden Beschäftigungen wird streng daran festgehalten werden müßen, daß die Kinderbewahranstalt keine Schule sein und dem Unterrichte derselben nicht vorgreifen darf. Es wird also selbstverständlich der Name Kleinkinderschule nur mit den nöthigen Restrictionen auf

dieselbe angewendet werden dürfen. Der Unterschied zwischen der Schule und der Bewahranstalt ist ein durchaus fester. Er besteht darin, daß in der letzteren für die geistigen Beschäftigungen nicht die Stetigkeit der geistigen Thätigkeit, nicht der Zusammenhang des Gegenstandes und nicht ein besonderes Gebiet des Wissens oder Könnens maßgebend sein darf, sondern die Objecte frei aus der Fülle des Lebens und der Natur gewählt werden und die Uebungen den ganzen Menschen nach allen Seiten seines Wesens betreffen sollen; daß ferner die ethische Grundlage des Verhältnisses zwischen dem Leiter und den Kindern nicht die einer gesetzlichen Ordnung, sondern die väterliche und mütterliche Liebe und Auctorität ist. So wechseln denn Belehrungen zur Erweckung der ersten religiösen und sittlichen Gefühle, biblische und andere moralische Erzählungen, Vorsprechen und Nachsprechen kleiner Sprüche und Lieder, Uebungen der Sinne, der Sprache, des Verstandes, Anschauungen und Erklärungen von Naturgegenständen und Verhältnissen des gemeinen Lebens, Handarbeiten, Gesänge und Spiele. Durch diese immer etwas neues darbietende, allseitige Anregung wird das Kind weit richtiger für die Schule vorbereitet, als dadurch, daß gewiße Theile des Elementarunterrichts vorweggenommen werden. Die Kinder der Bewahranstalt sollen nichts leisten, als das, wozu sie eben aufgelegt sind, sollen nichts lernen, als das, was sie eben gelegentlich aufnehmen, und sollen keine besondere Pflicht erfüllen, sondern in jedem Augenblicke nur die allgemeinen Pflichten des gehorsamen Kindes. Es liegt freilich die Versuchung sehr nahe, daß die Leiter dieser Anstalten aus Eitelkeit oder unbedachtsamem Eifer den Schwerpunct ihrer Wirksamkeit in der Menge der von den Kindern angeeigneten Kenntnisse und der sichtbar hervortretenden Fortschritte derselben finden. Und leider wird dieser Irrthum nur zu oft durch diejenigen Personen gekräftigt, welche solche Anstalten beaufsichtigen sollen, und welche bei den Inspectionen derselben sich durch die vorgeführten Leistungen der Kinder bestechen lassen. Solche Inspectionen dürfen keine Prüfung der Kinder, sondern nur die Controle des Leiters beabsichtigen. Am verderblichsten wirkt das Uebermaß auf dem religiösen Gebiet. Wenn da lange Lieder und Gebete gelernt, Uebungen im Knieen und Händefalten gemacht, diese erlernten Aeußerungen des religiösen Gefühls vor Versammlungen oder einzelnen Fremden producirt werden, so kann wohl nichts erdacht werden, was der Entwicklung der wahren Herzensfrömmigkeit schädlicher ist. Nützlich ist es dagegen, daß für immer eine strenge Ordnung gehandhabt wird, so daß z. B. die Kinder das Herbeiholen oder Wegbringen ihrer Bänke, Spielgeräthe, Schiefertafeln ꝛc. rasch und zu gleicher Zeit vollziehen, ihre bestimmten Plätze sofort wieder einnehmen, in den Pausen, wo sie sich untereinander mischen oder plaudern, auf das gegebene Zeichen augenblicklich still und ruhig sind ꝛc.

Wird durch den heitern Ton, mit welchem dergleichen geboten und über die Vollziehung gewacht wird, dies alles den Kindern zu einem heitern Spiele gemacht, dessen Gesetzen sie gern pünctlichen Gehorsam leisten, so ist ihnen zugleich in glücklichster Form der Sinn für Ordnung und Gesetzlichkeit erschlossen. In dieser Beziehung, weil ja die kleinen Kinder am wenigsten die Nothwendigkeit solcher Ordnung begreifen, ist der Rath Wilderspins (a. a. O. S. 58) durchaus praktisch, daß man an den Anfang aller Beschäftigungen die von ihm sogenannten „Handlectionen“ stellen möge, Uebungen, durch welche die Kinder gewöhnt werden, gemeinschaftlich die Hände in die Höhe zu heben, wieder herabzusenken, auszustrecken oder auf den Rücken zu legen, von den Sitzen aufzustehen, sich niederzusetzen ꝛc., wodurch die Kinder zunächst zu einem Begriffe von Zusammenwirken kommen.

Die Methode so wie der Stoff der vorzunehmenden Beschäftigungen sind mehrfach mit großer Gründlichkeit bearbeitet worden. Es ist wünschenswerth, daß den Leitern dieser Anstalten dergleichen Bearbeitungen zur Selbstbelehrung in die Hand gegeben werden; jedoch sind sie mit Vorsicht zu gebrauchen, da sie nicht selten über die Grenze der Kleinkinderschule hinausgreifen. Zu den in dieser Beziehung brauchbarsten Schriften gehören außer den schon erwähnten von Wirth, Wilderspin ꝛc. folgende: Deobati, Kinderschulen. Leipzig 1828. — Rehlinger, Bewahrschule für kleine Kinder. Wien 1832. — Schuh, Chr. Th., Die Kleinkinderschule als wichtiger Anfang von Unterricht und Lebensbildung. Heidelberg 1834. — Diesterweg,

J. A. W., Der Unterricht in der Kleinkinderschule ꝛc. 3te Auflage. Crefeld 1838. — Wirth, J. G., (außer dem schon erwähnten Buche) Mittheilungen über Kleinkinderschulen ꝛc. Augsburg 1840 und: die Kinderstube, Augsburg 1839. — Die Bewahranstalt für kleine Kinder. Leipzig bei Schreck 1840 (von Blumenröder). — Hüffel, W., Die Kleinkinderschulen vom pädagogischen Standpuncte aus betrachtet. Weilbach 1841. — Fritz, Th., Ueber Unterweisung und Erziehung der Kinder ꝛc. in Kinderbewahranstalten. Rottweil 1842. — Burdach (Geh. Med. Rath), Ueber Kleinkinderschulen ꝛc. Königsberg 1842.*)

Was die Organisation des Kindergartens betrifft, so werden die Kinder meist nur des Vormittags versammelt und bleiben in der Anstalt etwa von 9—12 oder 1 Uhr. Zu Wärterinnen werden nur eigentliche, für den Zweck und in der Methode ausgebildete Kindergärtnerinnen gewählt. Der Beschäftigungsplan wird sich im allgemeinen dem folgenden ähnlich gestalten:

Von 9—³/₄10 Kommen und Ordnen der Kinder. ³/₄10—¹/₂11 Gebet. Erzählen und anschauliche Besprechungen.

¹/₂11—11 (in verschiedenen Abtheilungen) Bauen, Flechten, Falten, Zeichnen ꝛc.

11—¹/₂12 Frühstückspause.

¹/₂12—¹/₄1 abwechselnd die obigen Beschäftigungen und Bewegungsspiele. Schlußgebet.

In der Geschichte der Kinderbewahranstalten ist eine frühere weit zurückreichende Periode, in welcher man dem privaten Bedürfnisse, die kleinen Kinder zu beaufsichtigen und zu beschäftigen, ohne anderweitige philanthropische oder allgemein pädagogische Zwecke damit zu verbinden, zu genügen suchte, von einer späteren zu unterscheiden, in welcher man die Bewahranstalt mit ausgesprochener christlich-humaner Tendenz zu allgemeiner Geltung zu bringen bestrebt ist. Die Idee der Bewahranstalt in dem letzteren Sinne wurde ziemlich zu gleicher Zeit von Oberlin und Pestalozzi zuerst ergriffen. Der letztere empfahl die Errichtung von Kinderhäusern 1780 in seinem „Lienhard und Gertrud.“ Aber schon 1779 hatte der Pfarrer Oberlin in dem zum Steinthal im Elsaß gehörigen Dorfe Waldbach die erste Anstalt dieser Art wirklich errichtet. Oberlin fand eine eifrige und geschickte Gehülfin in der bekannten Louise Scheppler. Sie hat das Amt einer Aufseherin in jener Anstalt mit immer gleicher Hingebung 55 Jahre lang ohne Besoldung verwaltet und als ihr infolge des Berichtes, welchen Cuvier 1829 über die wohlthätige Wirksamkeit der Kleinkinderschulen an das Nationalinstitut erstattete und in welchem er sie und Oberlin als die Gründer derselben bezeichnet hatte, der Monthyon'sche Tugendpreis von 5000 Francs zuerkannt wurde, den ganzen Betrag des Preises den fünf zur Pfarre Waldbach gehörigen Kinderbewahranstalten vermacht. Solche Vorbilder mußten wirken und ein allgemeiner philanthropischer Zug der Zeit kam diesen Anregungen entgegen. Edle Menschenfreunde und Pädagogen, wie der Graf Spaur 1802 und Wolke („Erziehungskunde“, 3 Bd. 1805) traten begeistert für diese Anstalten auf. Wie aber der Gedanke der Bewahranstalt aus deutschem Gemüthe hervorgegangen war, so war es auch eine deutsche Fürstin, die geistvolle und thatkräftige Pauline Christiane Wilhelmine von Lippe-Detmold, welche in Detmold (1802) eine öffentliche Anstalt dieser Art errichtete. Lange Zeit blieb diese Anstalt die einzige in Deutschland, und der Gedanke der Bewahranstalt schien nur von hochbegabten Menschen oder Fürsten realisirt werden zu können. Das Verdienst, diesen Gedanken der Praxis des Lebens auf solche Art näher zu führen, daß eine allgemeinere Betheiligung von Vereinen und Gemeinden an demselben möglich wurde, gebührt den Engländern. Angeregt durch den Vorgang des menschenfreundlichen Robert Owen wirkte besonders Brougham mit solchem Eifer für die Sache der Kleinkinderschule, daß sich eine Gesellschaft von Freunden der Kleinkinderschule bildete, welche die Angelegenheit energisch förderte. 1824 wurde S. Wilderspin, der Vorsteher der Central-Kleinkinderschule in London, beauftragt, durch

---

*) Zur Fröbelliteratur sind außer Fröbels gesammelten Schriften (s. d. Art. Fröbel) anzuführen: Pösche, H., Fr. Fröbels entwickelnd erziehende Menschenbildung u. s. w. Hamburg, Hoffmann und Campe 1862. Lange, W., 10 Jahre aus meiner pädagogischen Praxis. Hamburg 1861. Middendorff, über die Kindergärten, herausg. v. W. Lange.

Rundreisen im Lande die Gründung ähnlicher Anstalten anzuregen und die bestehenden durch seinen Rath zu fördern. Das öfter erwähnte Buch Wilderspins über den Gegenstand hat einen neuen Aufschwung der Kleinkinderbewahranstalten in Deutschland angeregt. Hier war unterdessen namentlich durch die Kriege gegen Frankreich und durch die religiöse Vertiefung des Volksgeistes das Bedürfnis solcher Anstalten allgemeiner und gründlicher empfunden worden, und der Professor Wadzeck in Berlin hatte 1819 eine der Detmoldischen ähnliche Anstalt gegründet. Eine allgemeine Regsamkeit auf diesem Gebiete zeichnet, wie schon oben erwähnt, die beiden nun folgenden Decennien aus. Abgesehen von den übrigen Ländern wurden die betr. Anstalten namentlich in Deutschland mit allgemeiner Theilnahme gefördert. Von den Regierungen befürwortet, an manchen Puncten zur Pflicht gemacht, von erhabenen Fürstinnen in ihren besonderen Schutz genommen, von den berühmtesten pädagogischen Schriftstellern (Niemeyer, Türk, Schwarz, Zerrenner, Diesterweg) empfohlen, nahmen diese Anstalten, fast überall von besonderen Vereinen unterhalten, in allen Theilen Deutschlands einen großen Aufschwung. Dennoch wird man noch immer sagen müßen, daß die Kinderbewahranstalten bis jetzt nur Probeanstalten sind. Das sociale und sittliche Problem, welches sie zu lösen helfen sollen, ist noch ungelöst, seine Wurzeln liegen tiefer und sind weiter nach allen Richtungen verbreitet, als daß sie von einem Puncte aus getroffen werden könnten. Ueber die heilsamen Wirkungen der Kinderbewahranstalten läßt sich nur die zwiefache Erfahrung aussprechen, daß sie an einzelnen Puncten nachweisbar dem sittlichen Verderben der Jugend entgegengewirkt, und daß sie fast überall die Mortalität der Kinder vermindert haben. Eine allgemeinere Wirkung dieser Anstalten würde nur durch eine allgemeinere Verbreitung derselben hervorgerufen werden können. Es scheint, daß in unserem Jahrzehnt sich ein neuer Aufschwung der Sache wenigstens vorbereite. Bemerkenswerth ist namentlich die von dem Oberlin-Verein in Nowawes (bei Potsdam) ausgehende Agitation für dieselbe. Vgl. „Die christl. Kleinkinderschule, Zeitschrift für Erziehung in Haus und Kinderschule," Organ des Vereins, und: „Die grundlegende und gemeindepflegende christliche Kleinkinderschule nicht nur nützlich, sondern nothwendig." Denkschrift, im Namen des deutschen Kleinkinderschul-Centralcomite's herausgegeben von Johanniter Freiherrn Dr. A. v. Bissing-Beerberg. Leipz. 1874. E. Bredt. Eine Reihe weiterer Flugschriften von demselben u. a. Verfassern findet sich angezeigt in den „Blättern für das Armenwesen," Württemberg, 1876, Nr. 53.

Von einer Geschichte des Kindergartens kann füglich noch nicht die Rede sein.

Knabenalter, s. Altersstufen.

Knabenschulen. Es ist hier selbstverständlich von denjenigen Classen der Volksschule die Rede, in welchen allein Knaben unterrichtet und erzogen werden. In früherer Zeit fielen die Begriffe Schule und Knabenschule zusammen, weil lange bis ins 18. Jahrhundert die Mädchen fast ausnahmslos die öffentliche Schule nicht besuchten. Dies scheint in der Literatur heute noch nachzuwirken, da in fast allen Schriften über die „Schulen", wo von Schulen überhaupt die Rede ist, vorzugsweise die Knabenschulen (oder die gemischten Schulen) gemeint sind, den Mädchenschulen aber besondere Abschnitte gewidmet werden. Jedenfalls sind einmal thatsächlich abgesonderte Knabenschulen vorhanden; sie verdienen deswegen auch unsere besondere Beachtung.

In Städten haben dieselben gewöhnlich ein eigenthümliches Gepräge, insofern in die Knabenclassen der Volksschule mit wenigen Ausnahmen nur solche Knaben kommen, welche entweder die Fähigkeit für einen höheren Unterricht oder die Mittel zum Besuch einer höheren Schule nicht haben und außer der Schule entweder zur Handarbeit angehalten oder sich selbst überlassen werden. Man hört in dieser Beziehung vielfältig aus dem Munde von Knabenschullehrern Klagen über ihre schwerere Aufgabe, und die Billigkeit erfordert allerdings eine Rücksicht auf diese Art der Schulbevölkerung bei der Prüfung der Schule.

Daß für solche Schulen nur männliche Lehrer taugen, bedarf keines Nachweises. Die Unterrichtsaufgabe ist dieselbe wie in der Volksschule überhaupt, auf welchen Artikel daher in der Hauptsache zu verweisen ist; im übrigen sollte darauf Bedacht genommen werden, daß die Knaben später in den Fortbildungsschulen mit den aus anderen Lehranstalten hervorgegangenen Schülern gleichen Schritt halten können. Was Form und Ton des Unterrichts betrifft, so erfordert die Eigenthümlichkeit der Knaben-

natur, daß neben der Anschauungs- und Einbildungskraft mehr der Verstand als das Gefühl in Anspruch genommen und der Unterricht stets in sicherem Takte mit Entschiedenheit des Wissens und des Willens ertheilt werde. Dasselbe gilt von der Schulzucht und Schulerziehung. Ein empfindlicher, reizbarer Mann taugt nicht an solche Schulen. Ebenso verfehlt wäre es, die wilden Bursche durch fortgesetzte und gesteigerte körperliche Züchtigungen in Ordnung bringen und erhalten zu wollen. Wenn gleich der Stecken im allgemeinen nicht entbehrt werden kann, muß man sich doch hüten, die ohnehin rauhe und vom Hause und von der Gasse her oft schon hartschlägig gewordene Knabennatur noch hartschlägiger zu machen. Ein Lehrer, der durch seinen Charakter Achtung einflößt, der ruhig und fest auftritt, dabei der jugendlichen Munterkeit Rechnung trägt und Gewissen und Ehrgefühl der Schüler rege zu erhalten weiß, wird hier am besten am Platze sein. Dabei thut in diesen Schulen eine Art militärischen Wesens gute Wirkung. Es giebt auch Knabenschulen, in denen durch den Geist, der vom Lehrer ausgeht, ohne jenes drastische Mittel Aufmerksamkeit und Folgsamkeit herrschend geworden ist.

Literatur: Fr. H. Chr. Schwarz, die Schulen, Leipzig 1832; Dr. G. A. Riecke, Erziehungslehre, Stuttg. 1851.

Knabenseminar. Betreffs der Knabenseminare der katholischen Kirche haben wir für die Encyklopädie einen katholischen Referenten zu gewinnen gesucht, aber trotz aller Bemühungen, namentlich ungeachtet der Zusicherung der Anonymität, keinen gefunden. Zu einigem Ersatze geben wir einen Brief, welchen der bekannte Philosoph Karl Leonh. Reinhold (geboren 1758) nach Aufhebung des Jesuitenordens von dem Probhaus zu St. Anna in Wien aus an seinen Vater schrieb (vgl. K. L. Reinholds Leben und literarisches Wirken, herausgegeben von E. Reinhold. Jena 1825, S. 5 ff.).

„Probhaus bei St. Anna, den 13. Sept. 1773.

„Gnade und Friede unseres Herrn sei mit Ihnen, bester Herr Vater!

„Nun ist denn also das Strafgericht, das dem Unglauben und der Sittenlosigkeit unserer heutigen Welt und leider auch der Lauigkeit unserer Novizen so lange her angedroht wurde, endlich über uns ausgebrochen; unsere heilige Mutter, die Gesellschaft Jesu, ist nicht mehr, und wahrscheinlich bin ich nicht der erste, der Ihnen diese schreckenvolle Nachricht bringt. Aber der Herr ist gerecht, und wir werden nicht ungewarnt gezüchtigt. Die Weissagung an die gesammte Christenheit: „Ich werde den Hirten schlagen und die Schafe werden zerstreut werden," und die Drohung an unsere Novizen: „Weil ihr weder kalt noch warm seid, will ich euch aus meinem Munde ausspeien," waren so deutlich. Unser Pater Rector hat sie uns wohl hundertmal wiederholt und wer hat sich daran gekehrt? Ich kann und will meinen Nächsten nicht richten; aber von mir selbst muß ichs zu meiner wohlverdienten Schande sagen, daß mein ungeistiges Bestreben allein sträflich genug war, um der Langmuth Gottes ein Ende zu machen. Was haben nicht unsere frommen und weisen Oberen alles gethan, um das Rachschwert der göttlichen Gerechtigkeit aufzuhalten! Schon vor einigen Monaten ward eine Encyclica unseres Pater Generals im Refectorium vorgelesen, welche durch alle vier Welttheile herumgeschickt wurde, und uns alle zum gemeinschaftlichen Gebete und zu außerordentlichen Bußwerken aufforderte, um ein großes Uebel, welches unserem Orden und der Christenwelt bevorstünde, abzuwenden. Unser Pater Provincial befahl uns, den vollkommenen Ablaß, den er uns bei seiner Ankunft zur gewöhnlichen Visitation ankündigte, wie auch nicht minder das hohe Verdienst der heimlichen Gewissensrechenschaft, die wir ihm ablegen mußten, für die Intention des Pater Generals aufzuopfern. Unser Pater Rector ließ das wunderthätige Gnadenbild der seligsten Jungfrau auf der Treppe des zweiten Stockwerkes aufs prächtigste ausschmücken und vor demselben von uns durch drei Tage und Nächte Betstunden halten. Die ganze Zeit dieser Andacht hindurch nahmen wir Novizen unsere Speisen auf dem Fußboden sitzend und die Patres knieend ein. Der ganze Vorrath von Strohkränzen*) war schon eine Viertelstunde vor der Mahlzeit unter Priester und Novizen vertheilt, und außer den öffentlichen,

---

*) Sie hießen auch Eselskronen, und wurden von den Jesuiten bei der Tafel auf dem Haupte statt des Barettes zur Bußübung getragen.

allgemeinen Dorsaldisciplinen *) hatte jeder seine besondere Erlaubnis für eine spanische auf alle Tage. Unsere Bet- und Bußtage waren endlich vorüber, und da wir, außer mit unseren Vorgesetzten, mit keinem Menschen, nicht einmal aus unserem Orden selbst, sprechen dürfen, so konnten wir auch nichts erfahren, was uns in der Zuversicht, bei Gott erhört zu sein, stören konnte.

„Wir brachten den letzten Donnerstag, wie gewöhnlich, außerhalb der Stadt in unserem Garten zu und waren alle unter einander recht fröhlich im Herrn. Ich gewann auf dem Billarde zwölf Ave Maria's, die Strottmann, und auf dem Bosselplatze wiederum fünf andere, die Poller für mich beten mußte. Wir giengen um sieben Uhr Abends nach Hause und wurden nicht wenig überrascht, als wir gleich beim Eintritt an der Pforte unseren Rector und alle Patres und Fratres mit ihren Flügelröcken angethan fanden, die sich in zwei Reihen gestellt hatten, um, wie wirs nennen, Spalier zu machen. Die Regel des Stillschweigens, die mit dem ersten Tritte, den wir in die Stadt thun, auch an Recreationstagen uns verbindet, erlaubte uns nicht, der Ursache dieser wenigstens in Rücksicht auf die Zeit sehr sonderbaren Erscheinung nachzufragen, von der wir sonst aus dem Ordensgebrauche wußten, daß sie einen Besuch vom allerhöchsten Hofe oder von einer hochfürstlichen Eminenz bedeutete. Vielleicht war uns die Beobachtung des Stillschweigens nie so sauer, als diesmal, da wir uns einander unsere Muthmaßungen so gern abgefragt und mitgetheilt hätten. Wir giengen stillschweigend in das Museum**) jeder an sein Pult, und der charissimus Manuductor***) sagte uns Lesung der Lebensgeschichten unserer Heiligen an. Ich meinerseits konnte vor Unruhe und Neugierde keine Zeile Sinnes auffassen. Ueber eine Weile kam ein Frater, der dem Schatzmeister (dieser ist immer ein Novize des zweiten Jahres) den Schlüssel zur Schatzkammer abforderte. Dies fiel uns allen noch mehr auf. Der Schatzmeister hat in seiner Instruction die Weisung, nie den Schlüssel aus der Hand zu geben, und schließt immer selbst auf, wenn ein Unsriger aus einem andern Collegium oder aus einer andern Provinz kommt und die Kostbarkeiten sehen will. Als ich vor dem Schlafengehen an der Schatzkammer vorbeigieng, fand ich sie mit einem großen kaiserlichen Petschaft versiegelt. Von diesem Augenblicke an ahnte mir nichts gutes mehr. Den darauf folgenden Tag hielten wir die alle Feiertage gewöhnliche Tagordnung und kamen eben um halb sechs Uhr Abends aus dem Dormitorium der spanischen Disciplin zurück, als wir Befehl erhielten, uns sogleich in das Zimmer des Pater Provincials zu verfügen. Alle Patres und Fratres waren hier schon versammelt. Oben am Fenster stand ein Tisch mit einem Crucifixe und zwei brennenden Lichtern. Wir wurden an der Thüre rechts und links gereihet und zitterten vor banger Erwartung dessen, was da kommen sollte, als ein Domherr von der Metropolitankirche hereintrat, sich mit feierlichem Ernste an den Tisch setzte und eine päpstliche Bulle abzulesen anfieng. Ich habe in meiner Bestürzung und bei dem Schluchzen meiner Mitbrüder fast den ganzen Inhalt überhört, bis auf die Worte: „die Novizen sollen sogleich entlassen werden.“ Hier brachen wir alle in lautes Wehklagen aus und mußten uns sogleich entfernen. Als wir wieder im Museum beisammen waren, trug uns der Manuductor im Namen des Pater Rectors an: die Verbindlichkeit, ihm und der Regel zu gehorchen, wäre zwar mit dem Orden nunmehr aufgehoben, aber Se. Hochwürden hoffe, jeder von uns, der seine heilige Regel mehr nach dem Gesetze der Liebe, als nach dem des Zwanges beobachtet habe, werde nun das Andenken an seine Mutter, die Societät, auch so werth halten, daß er auch nach ihrem Tode ihrer Anweisung gemäß gerne leben werde, so lange es sich thun ließe, oder, was dasselbe sage, so lange wir uns noch im Probhause aufzuhalten hätten. Hierauf gab er das Zeichen zur geistlichen Lesung.

*) Dorsaldisciplin hießen Geißelstreiche auf den Rücken zwischen den Schultern, spanische Disciplin dieselben ein paar Spannen weiter unten.

**) So hieß der Saal, in welchem die Novitien den Tag über sich aufhielten.

***) Dieser war ein Novitius, dem die untergeordnete Aufsicht über alle seine Mitglieder anvertraut war. Er kündigte ihnen jede von dem Rector ihnen auferlegte Verrichtung an, und zwar auf folgende Weise: Er klingelte einmal, und da mußten alle Novitien von ihren Stühlen aufstehen, das zweitemal, und alle mußten auf die Kniee fallen und den Befehl erwarten, den er nach dem dritten Geläute gab, entweder zum Lesen oder zum Tafeldecken oder zum Auskehren der Gänge u. s. w.

Mir fiel nun wohl ein, daß ich wieder zu meinen lieben Eltern nach Hause müßte. Allein da mich das Gesetz der Liebe, an welches uns der Manuductor erinnerte, noch immer an meine heilige Regel hielt, so wagte ich es nicht, mit Wissen und Willen an Sie und an das elterliche Haus zu denken, eine Sache, die ohne Verletzung der Regel nie anders geschehen darf, als in der Absicht, für Eltern und Angehörige zu beten. Ein so eifriger Christ, wie Sie, mein bester Papa, weiß beinahe so gut als ein Geistlicher, daß es heiligere Bande giebt, als jene der sündhaften Natur, und daß ein Mensch, der dem Fleische abgestorben ist und nur noch dem Geiste lebt, eigentlich keinen anderen Vater mehr haben könne, als den himmlischen, keine andere Mutter, als seinen heiligen Orden, keine anderen Verwandten, als seine Brüder in Christo, und kein anderes Vaterland, als den Himmel. Die Anhänglichkeit an Fleisch und Blut ist, wie alle Geistlehrer einstimmig behaupten, eine der stärksten Ketten, mit denen uns Satan fest an die Erde schmieden will. Ich hatte auch wirklich mit diesem Erbfeinde unserer Vollkommenheit gestern Abend, die Nacht und den heutigen Morgen über einen fast ebenso beschwerlichen Kampf, als gleich im Anfange meines geistlichen Standes. Denn alle Augenblicke zauberte er mir Papa und Mama, Brüder und Schwestern, Onkel und Tanten, selbst unser Stubenmädchen nicht ausgenommen, vor die Augen des Geistes. Sie können sich die Gewissensangst vorstellen, die ich auszustehen hatte, bis endlich heute neun Uhr Morgens der Manuductor ankündigte: der Pater Rector erlaube uns allen, an unsere Angehörigen zu schreiben und sie auf unsere Zurückkunft vorzubereiten. Zu größerer Beruhigung meines Gewissens begehrte ich für meine Person vom Manuductor insbesondere Erlaubnis, nicht nur beim Schreiben, sondern auch sonst den Tag über an meine nächsten Blutsfreunde denken zu dürfen. Ich erhielt sie auch, die Zeiten der Meditation, der geistlichen Lesung und des Angelus Domini ausgenommen. Den leidigen Versucher noch mehr zu quälen und mir noch obendrein das Verdienst des Gehorsams zu machen, gieng ich vor dem Schreiben zu unserem Pater Rector selbst auf die Stube und ersuchte ihn, mir das Nachhauseschreiben in Kraft des heiligen Gehorsames zu befehlen.

„Mir ist jetzt nichts anderes mehr übrig, als daß ich Sie, bester Papa, fußfällig und durch die Liebe unseres Herrn bitte, mich wiederum in Ihr Haus aufzunehmen, und weil der Pater Rector gerne sähe, daß diejenigen, welche ihre Eltern hier haben, bald aus dem Noviziate kämen, mich unmaßgeblich etwa morgen Nachmittags abzuholen. Wahrscheinlich werde ich nicht lange zu Hause bleiben. Denn nach einer klaren Weissagung unseres heil. Vaters sollte die Gesellschaft zwar der List und Gewalt ihrer Feinde unterliegen, aber nur um in kurzem mit desto größerer Herrlichkeit wiederhergestellt zu werden. Dieser Trost, den uns Pater Rector heute früh in einer rührenden Anrede mittheilte, kam eben zur rechten Zeit, nicht nur um unsere beklommenen Herzen zu erleichtern, sondern auch um manchen von uns von einem gefährlichen Schritte abzuhalten, den er sonst sehr leicht hätte thun können. Es schickten nämlich mehrere Prälaten, Provincialen, Aebte und Pröbste in unser Noviziat, ließen uns ihres Beileids versichern und jedem von uns, der sich entschließen würde, geistlich zu bleiben, ohne weiteres ihre respectiven Ordenskleider anbieten. Wieder eine Schlinge des arglistigen, sich in einen Engel des Lichts so oft verstellenden Teufels, der gar wohl weiß, wie Pater Rector sagt, daß die Gesellschaft keinen, der einmal das Kleid eines andern Ordens getragen hat, vermöge ihrer Grundverfassung unter die Ihrigen aufnehmen könnte! Pater Rector meint also, wir sollen jeder wenigstens ein halbes Jahr ausharren und uns während dieser Zeit zu keinem andern, weder geistlichen noch weltlichen Stande entschließen. Ich werde, mit Ihrer Beistimmung, seinem Rathe folgen, besonders da ich erst 15 Jahre alt bin und folglich durch ein halbes Jahr eben nicht viel in Rücksicht auf meine Vorbereitung zu einer künftigen Lebensart zu verlieren habe. Zu Hause werde ich nach aller Möglichkeit indessen die Lebensart fortsetzen, die ich nun Gottlob! hier so ziemlich erlernt habe. Ich bitte Sie daher, mir das Zimmer mit dem besonderen Eingang in den Vorsaal, wo jetzt unser altes Hausgeräth steht, einzuräumen, und zwar dasselbe durch unsern Johann zurecht machen zu lassen. Von nun an soll weder Hausmagd, noch Stubenmädchen, noch auch eine meiner Schwestern selbst hineinkommen. Meine liebe Mama aber lasse ich erinnern, daß der heilige Aloysius seiner fürstlichen Mutter niemals ins Angesicht sah. Das Uebrige wollen

wir mündlich mit einander abmachen. Derjenige, der die drei babylonischen Knaben mitten im Feuerofen unverletzt erhielt, wird seine Wunder an mir und den armen Gefährten meines Schicksales erneuern. Ich werde in der Welt leben, ohne der Welt zu leben. Indessen darf man Gott nicht versuchen und Gefahren herbeirufen, denen man leicht ausweichen kann. Ich weiß, wie bereitwillig Sie mir zu meinen guten Absichten Ihre Hände bieten werden. Sie werden auf diese Weise auch Vater von der Seele werden, wie Sie es bisher von dem Leibe waren Ihres gehorsamsten Sohnes und Dieners in Christo.

„N.S. Pater Rector hat mich auch noch von einer andern Gewissensangst befreit. Ich konnte mir die Frage, wie der Papst unfehlbar sein und doch die Gesellschaft aufheben könnte, weder auflösen, noch aus dem Sinne schlagen. Ich nahm meine Zuflucht zu Pater Rector und brachte folgenden beruhigenden Bescheid von ihm zurück. Der Papst ist unfehlbar, wenn er ex cathedra entscheidet. Die Gesellschaft ist aber nicht ex cathedra, sondern ex curia, die eigentlich nicht der heilige Geist, sondern auch oft irdische Staatsklugheit zu regieren pflegt, aufgehoben worden. Vielleicht leiden Sie an eben diesem Scrupel, und dann kommt Ihnen diese Auflösung heilsam."

Körperliche Erziehung. Wir rechnen hiezu das Ziel und die Mittel für die Gestaltung des in Entwicklung begriffenen Menschen vorzugsweise nach seiner leiblichen Seite und zwar vom Abschluß der ersten Kindheit an (s. d. Art.) bis zum Anfang des Jugendalters. Wir unterscheiden die private und die öffentliche Aufgabe der Gesundheitspflege. Hiebei ist die Darlegung, wie der Einfluß des Schullebens auf die menschliche Organisation mit den Anforderungen der Gesundheitslehre in Einklang zu bringen sei, einem besonderen Artikel vorbehalten.

A) Private Gesundheitspflege. Die Grundlage unserer Auffassung bildet die Thatsache, daß der Mensch eine organische Einheit darstellt, bei welcher die allmähliche Entwicklung der leiblichen wie der geistig-sittlichen Seite mit einander verknüpft sind und ein wechselseitiger Einfluß der körperlichen, psychischen und geistigen Functionen nach inneren Gesetzen besteht; zum normalen Verhalten aller gehört das Gleichgewicht unter denselben, und dieses selbst ist wieder bedingt durch das normale Verhalten der einzelnen Functionen. Hierin liegt die Forderung, auf dem Wege der Erfahrung die körperlichen Bedingungen zu erforschen, unter welchen die möglichst vollkommene Ausbildung und Leistung des geistig-sittlichen Thätigseins gesichert ist, andererseits aber wird die Medicin ebenso den wesentlichen Einfluß des geistig-sittlichen Lebens auf das Befinden des ganzen Organismus, speciell der körperlichen Gesundheit zu erforschen haben. Schon nach dem Bemerkten wird Schleiermachers Satz, die Grenze zwischen körperlicher und geistiger Erziehung könne nicht angegeben werden, in seiner Wahrheit einleuchten. Es liegt aber auch in jener göttlichen Ordnung unseres Wesens der Beweis für die sittliche Bedeutung der physischen Erziehung und Pflege; und anstatt mit einer falschen religiösen Auffassung in der Misachtung oder Mishandlung des Körpers eine Hauptstütze für die göttliche Erziehung des Menschen zu finden, müßen wir den Leib nach sittlich-vernünftigen Grundsätzen pflegen, so daß der ganze Mensch befähigt werde, ein Tempel des göttlichen Geistes zu werden.

Die bestimmte Forderung einer die physische Natur des Menschen als die eine Seite des zu Erziehenden berücksichtigenden und sie selbst in den Bereich der pädagogischen Maßregeln aufnehmenden Erziehung trat zuerst nach Montaignes und Bacos Vorgang mit Locke hervor (s. d. Art. Locke). An J. J. Rousseau ist sein gerechter Widerspruch gegen die Vernachläßigung der Erziehung im ersten Alter und gegen die Verweichlichung, ferner die Würdigung der ganzen physischen Erziehung anzuerkennen, seinem Princip der Erziehung nach der Natur fehlt aber ein positiver Inhalt und die Forderung der Abhärtung und der Entwicklung der rohen Muskelkraft ist einseitig. Von größerm praktischem Erfolge war die Abschaffung der Franzosentracht und die Cultur der körperlichen Kraft, Gewandtheit und Gesundheit bei den Philanthropisten; es ist aber die Wirkung dieser Richtung noch jetzt an der einseitigen Ueberschätzung der Leibespflege durch gymnastische Uebungen zu erkennen, obschon man allerdings immer mehr von den Ausartungen der alten Gymnastik, von der gewaltsamen Abhärtung und von der Verwechselung einer rohen Kräftigkeit mit der wirklichen harmonisch verbundenen Kräftigkeit, Gewandtheit und Schönheit des Körpers zurückkommt.

Als Gemeingut der Gegenwart, welches man vorzüglich den neueren populären Schriftstellern über die Diätetik im allgemeinen oder in ihren Beziehungen zur Pädagogik verdankt, an ihrer Spitze Hufeland, dem Verfasser der Schrift über Makrobiotik oder die Kunst das menschliche Leben zu verlängern, darf die Ueberzeugung angesehen werden, daß die körperliche Gesundheit ein wesentlicher Factor ist für die geistige Entwicklung und Bildung; es fehlt aber noch ebenso an der vollständigen Aufnahme der diätetischen Regeln in die Theorie der Pädagogik, wie und noch mehr an der richtigen Gesundheitspflege in der Familie und in den Erziehungsanstalten. Die Aufgabe ist daher, durch ein freundliches Zusammenwirken der Aerzte und der Erzieher vom Fache die Kenntnis der natürlichen Bedingungen für den Schutz der Gesundheit und für die Erhöhung der Kraft und Widerstandsfähigkeit des Organismus wie für die Ausbildung der körperlichen Gewandtheit und Schönheit zu fördern und die Regeln für ihre Erfüllung zum Gemeingut der allgemeinen Erziehung zu erheben.*)

Die specielle Darstellung der körperlichen Erziehung als Gesundheitspflege im höchsten Sinne des Wortes gliedern wir nach den physiologischen Functionen des Organismus und beginnen mit der vegetativen Sphäre, um mit der animalischen zu schließen.

1. Nahrung. Für die verschiedenen Stufen der Kindheit und Jugend zusammen lassen sich folgende diätetische Regeln aufstellen. Die Nahrung muß nach Menge und Beschaffenheit hinreichen, um ein volles körperliches Gedeihen und die volle Function des Gehirns zu ermöglichen, soll aber nie das für die beschwerdelose Verdauung und die normale Blutbeschaffenheit erforderliche Maß überschreiten. Da der Mensch von der Natur auf eine gemischte pflanzliche und thierische Kost angewiesen ist, muß die nöthige Mischung der Stoffe eintreten. Stoffe, welche als zu arm an plastischem Material in großer Masse aufgenommen werden müßen, um den Bedarf zu decken, sind zu beschränken, wenn die angestrengte Arbeit des Gehirnes reichere Kost und kürzere Verdauung verlangt; Stoffe, welche im Uebermaß genossen oder an sich entweder eine zu reiche Blutbildung und mit derselben ein Ueberwuchern der Sinnlichkeit, eine vorschnelle Entwicklung des Körpers, zumal hinsichtlich der Geschlechtlichkeit bedingen, oder den Magen an starke Reize gewöhnen (Gewürze), oder eine specifisch erregende Wirkung aufs Gefäß- und Nervensystem ausüben (Genußmittel), sind zumal in der Jugend möglichst zu beschränken, beziehungsweise ganz auszuschließen; Stoffe, welche als Näschereien zu betrachten sind, wären nur ausnahmsweise zu gestatten, damit nicht durch Misbrauch Verdauungsleiden und eine Steigerung der sinnlichen Begierden herbeigeführt werden. Dem natürlichen Bedürfnisse, welches sich durch Hunger oder Durst ankündigt, ist volle Rechnung zu tragen; ebenso ist aber auch die folgende Nährungszeit so lange hinauszuschieben, bis das Bedürfnis wiederum eintritt und der Magen zur Verdauung wieder vollkommen befähigt ist; das Quantum der Mahlzeiten ist dabei so zu regeln, daß die größte Menge in die Mitte des Tages fällt, daß die erste Nahrung dem über Nacht eingetretenen mäßigen Bedürfnisse genügt und daß die letzte Mahlzeit eine ruhige Nachtruhe gewährt; der Magen ist in der Jugend nach und nach an gröbere und schwerer verdauliche Kost zu gewöhnen, um die Gesundheit im späteren Leben auch bei minder günstigen Nahrungsverhältnissen zu sichern. Endlich sind die Bedingungen für die vollkommene Assimilation der Nahrung und für einen Verdauungsact ohne Störung der übrigen Functionen theils durch die richtige Zubereitung der Speisen, theils durch das richtige physische und psychische Verhalten vor, über und nach Tisch zu erfüllen.

Sodann in Bezug auf die einzelnen Altersstufen besteht die physiologische Forderung, daß von der milden, leicht verdaulichen, häufiger gereichten Nahrung des Lebensalters nach dem Entwöhnen ein allmählicher, namentlich mit dem Schulalter geforderter Uebergang zu der derberen, schwerer verdaulichen, in selteneren und reichlicheren Mahlzeiten gegebenen Kost der späteren Jahre und hiemit zugleich die Vorbereitung für die Diät des erwachsenen Menschen vermittelt wird.

---

*) Als eine dem genannten Zwecke gewidmete Zeitschrift sind hier die „Neuen Jahrbücher für die Turnkunst, herausgegeben von M. Kloß," zu nennen.

Der Erfüllung der obigen Regeln stehen hauptsächlich zwei Hindernisse im Wege, einmal die Armut des niedern Volkes, welche dem Kinde selten leichtere Mehlspeisen, wenig Milch und noch weniger Fleisch zu bieten vermag; auf der andern Seite die schlechten Begriffe der Eltern. Infolge letzterer wird die größte Unordnung in den Essenszeiten und wirkliche Gefräßigkeit, bei verkehrter Zärtlichkeit auch noch die Naschhaftigkeit geduldet, oder wird der Grund zum unmäßigen Gebrauche der gegorenen Getränke gelegt und überdies durch alle diese Fehler die Gesundheit schon unmittelbar gefährdet. Bei den Reicheren besteht eine große Gleichgültigkeit gegen die Stadtgewohnheit der Kinder, ihr Taschengeld in den Schulpausen in eine Kunstbäckerei u. s. w. zu tragen; dann fehlt es am Appetit beim Familientische, an dem Geschmacke an einfachen, dem individuellen Gaumen unlieben Speisen und oft genug auch an guter Verdauung, von dieser Erziehung zum Geldmisbrauche und zur Genußsucht weiter nicht zu reden.

Die Menge der zu genießenden Nahrung läßt sich ungefähr bestimmen, wenn man für jedes Alter eine bestimmte Zahl von täglichen Mahlzeiten festsetzt, und bei Ausschluß von künstlichen Reizen und bei an Mäßigkeit gewöhnten Kindern jedesmal soviel genießen läßt, als die unverdorbene Empfindung verlangt; die Erfahrung wird ihrerseits bald ein ungefähres Maß des wirklichen Bedürfnisses ergeben. Dabei handelt es sich viel weniger um das absolute Quantum der Nahrung, als dem ganzen Organismus gegenüber um die Nährkräftigkeit der einzelnen Alimente, und den Organen der Verdauung gegenüber um die leichtere oder schwierigere Assimilation. Man bedenke weiter, daß der Stoffbedarf des Organismus in demselben Alter verschieden ist, je nach Körpergröße, je nach Muskel- und Hirnkraftaufwand, nach der Summe der beim Athmen verbrauchten Bestandtheile des Blutes, nach dem rascheren oder langsameren Wachsen, nach der Temperatur und Witterung und je nach der individuellen Raschheit oder Langsamkeit des Stoffwechsels. Damit wird bewiesen sein, daß wir dem Kinde hinsichtlich der Nahrungsmenge einen gewißen Spielraum lassen müßen; es schadet auch gar nichts, wenn hinundwieder dem Magen ein stärkeres Pensum aufgegeben wird, sobald nur keine wirkliche Indigestion, Diarrhöe u. s. w. eintritt und in den nächsten 24—48 Stunden strengere Diät gehalten wird.

Hinsichtlich der Qualität ist zu bemerken, daß sehr fette und gewürzte Fleischsorten im Schulalter nur ausnahmsweise zu dulden sind, daß regelmäßige Fleischkost außer bei schwächlichen, blassen Kindern bis zum Schulalter überflüßig, in mäßiger Menge jedoch unschädlich ist, von jetzt an aber einmal täglich und zwar Mittags als concentrirter und nicht gerade schwer verdaulicher Stoff Anwendung verdient; beim Uebermaße beobachtet man Hautausschläge, eine regere Sinnlichkeit und beim Zusammenwirken von reizender Fleischkost mit träger oder schlaffer Lebensweise vorschnelle Geschlechtsentwicklung. Von größtem Werthe ist dagegen die richtige Mischung der pflanzlichen und der thierischen Stoffe, namentlich ist die fast ausschließliche Ernährung mit Kartoffeln und schwerem Brote der Anlaß zum habituellen Vielessen, zu Unterleibsbeschwerden, zu schlechter Blutbildung und damit auch geringer Leistungsfähigkeit der Muskeln und Nerven; ebenso ist der für die spätere Kindheit soviel belobte Obstgenuß nur dann zweckmäßig, wenn er zum Zwischenbrote, in mäßiger Menge, neben sonstiger gemischter Nahrung geschieht und besonders Kindern mit Vollblütigkeit oder trägem Stuhlgang, oder zur heißeren Jahreszeit empfohlen wird. Viel verdaulicher ist das gekochte Obst, welches daher eine zweckmäßige Zuspeise bei den Hauptmahlzeiten bildet und mit den verschiedenen nicht sehr nahrhaften, die Darmausleerung bethätigenden Blätter- und Wurzelgemüsen abwechseln kann. Die stickstoffreichen Hülsenfrüchte eignen sich nur für die kräftige Verdauung der Schuljahre, früher sollten sie nur in spärlicher Menge und selten versucht werden, aber auch später sollten sie nicht zu häufig und nur dann auf den Tisch kommen, wenn der Schüler während der Anstrengung des Magens seinen Kopf und seine Muskeln nicht gleichfalls anstrengen muß. Von den übrigen Vegetabilien ist unser tägliches Brot als solches oder als Suppe mit Salz, Fett und Wasser oder mit Fleischbrühe zubereitet, ist ebenso die gekochte Gerste und sind die einfachen, nicht allzu fetten Mehlspeisen zur Mittags- und Abendkost, gut gebackenes, nicht mehr heißes oder feuchtes Brot überdies als Zwischenkost, bei den Armen für sich, bei den Wohlhabenden mit Obst oder Butter,

mit Recht ein Hauptstück der Ernährung im ganzen Kindesalter. Reis ist ein armseliger Nahrungsstoff, der ebensowenig wie die Kartoffeln allein die Hauptmahlzeit bilden sollte.

Von den animalischen Stoffen ist Butter als Zusatz zu Brot oder Kartoffeln ganz zweckmäßig für das Zwischen- oder Hauptessen, und überhaupt ein mäßiger Zusatz von Fetten zu den warmen Speisen zweckmäßiger als ihr Ersatz durch größere Mengen stärkmehlhaltiger Substanz. Sodann behält die Kuhmilch durch die ganze Kindheit hindurch eine Hauptbedeutung als milde und leichte Nahrung und als das zweckdienlichste Getränke, wenn solches zugleich nähren soll; sie paßt daher vortrefflich für die Morgen- und Abendkost, je nach Jahreszeit oder besserm Bekommen kühl oder lau. Der Magen verlangt jedoch zur Sättigung einen derberen Zusatz, also Brot oder Semmel; ebenso ist saure Milch mit Brot ein treffliches, zugleich nährendes und kühlendes Abendessen für die warme Jahreszeit. Die Milch wird überdies leichter bei aromatischen Zusätzen verdaut, und daher ist für empfindlichere Mägen ein wässeriger Aufguß von Cacaoschalen oder ein Gemisch mit dem ins Volk gedrungenen Kaffee, weniger dem Thee, nicht zu beanstanden.

Als Getränke dient zum Stillen des Durstes am besten reines Trinkwasser, bei heftigem Durste statt eines kalkhaltigen kalten Wassers ungleich besser ein Säuerling mit etwas Zucker und Wein; gegen das vierzehnte Jahr kann angestrengt arbeitenden und zugleich mittelmäßig genährten Knaben, ohne Neigung zu Congestionen, über Mittag oder zum Vesperbrot ein Glas Landwein als das beste Hülfsmittel, das ermattete Nervensystem zu erregen, gewährt werden. Als allgemeiner Grundsatz hat dagegen das Verbot von künstlichen Reizen, wie starker Kaffee, Thee, Chocolade, Wein und braunes Bier, seine Geltung. Von den Gewürzen ist nur das Kochsalz angemessen. Der Organismus im ganzen und die Verdauung unmittelbar befindet sich ferner besser, wenn abgesehen vom Brote und der Milch ein Wechsel unter den Speisen stattfindet und die Hauptmahlzeit nicht aus einem Gerichte besteht.

Die Speiseordnung ist als Grundbedingung für den hinlänglichen Appetit und ebenso aus pädagogischen Gründen für gewöhnlich strenge einzuhalten. Bei dem häufigeren Eintreten des Appetits darf die Nahrung nicht auf drei Mahlzeiten wie beim Erwachsenen beschränkt werden, sondern in den Vormittags- und Nachmittagsstunden ist eine Zwischenkost einzuschieben; jene kann man später ausfallen lassen. Ein Hauptpunkt ist dabei, daß man die Kinder, wenn sie früh aufstehen, nicht hungern läßt; durch Hungern abhärten hat keinen Sinn. Sodann muß bei unseren deutschen Gewohnheiten die Hauptmahlzeit auf den Mittag fallen, nicht aber auf den späten Abend, um nicht beim rechtzeitigen Zubettegehen den Schlaf zu stören, oder durch langes Aufbleiben die Augen zu verderben, die Nerven zu überreizen und das frühe Aufstehen mit einem abgekürzten Schlafe zu erkaufen. Bei unreinlichen Kindern gebe man zu Abend keine Kartoffeln, keinen Brei, keine saure Milch, überhaupt wenig die Harnmenge vermehrendes. Endlich fügen wir bei, daß die einzelnen Mahlzeiten in den rechten Zeitentfernungen folgen müßen.

Wichtig sind die diätetischen Regeln über das beste Verhalten zur Essenszeit. Nie soll gegessen werden, wenn eine Störung der Verdauung zu erwarten ist, und selbst solche Einflüsse, welche nur das sog. gute Bekommen der Speisen stören, sollen vermieden werden. Vor allem esse man nie bei pathologischem Appetitmangel; beim Fasten kehrt hier die Gesundheit am raschesten zurück. Nie erzwinge man den Genuß einer Speise, gegen welche eine Idiosynkrasie oder wirklicher Widerwille besteht; etwas anderes ist die Weigerung des verwöhnten Gaumens, welcher sich nur mit Lieblingsspeisen kitzeln will; eine solche ist allerdings nicht zu dulden und muß das Verzehren eines mäßigen Quantums sogleich oder bei der nächsten Zeit, alsdann ohne Ersatz des ausfallenden, durchgesetzt werden; wenn man über den Grund des Widerspruches zweifelt, so gebe man von den übrigen Speisen nur so viel, als zum Stillen des Hungers genügt, und recht wenig von der Lieblingsspeise. Sodann sollen während des Essens schon wegen der Verdauung alle Speisen gut zerkaut und soll kein Getränke hastig verschlungen werden, überdies aber muß eine heitere und zufriedene Stimmung durch das Beispiel der Eltern auch bei den Kindern gepflegt werden; diese und die Sammlung durch Gebet segnet die Mahlzeit. Im Aerger genieße

man gar nichts und ebenso verhüte man jede stärkere Anstrengung wenigstens nach den Hauptmahlzeiten in den nächsten Stunden; auch dulde man keine enge Kleidung. Eine zu heiße Nahrung, ebenso der Wechsel zwischen heißem Essen und kaltem Trinken stört die Verdauung; besser trinkt man daher erst nach Tisch, aber auch jetzt ist ein Uebermaß für den Magen nachtheilig. Bei Kindern mit schwacher Verdauung, mit Neigung zu Diarrhöe oder zur Hartleibigkeit sind in der Diät Aenderungen zu treffen, welche der Arzt zu bestimmen hat; besonders auch achte man bei schlechten Zähnen auf den Zustand des Magens; ebenso ist beim Eintreten eines Zöglings in ein Erziehungshaus der plötzliche Wechsel der Diät und ganzen Gewohnheit für die Digestion gefährlich. In Bezug auf das Geschlecht sollte man im geschlechtlich indifferenten Alter keinen absoluten Unterschied zwischen Knaben und Mädchen aufstellen, und am wenigsten sollte man auf die Verzärtelung des „zarten" Geschlechtes durch eine allzugewählte Diät hinarbeiten; im Gegentheil sollte man eher beim Weibe, dessen Magen während der Schwangerschaft für zwei Organismen Stoff zu bereiten hat, auf eine recht kräftige Verdauung hinwirken.

An das Vorige schließt sich an die diätetische Pflege der Zähne. Schon beim zweiten Zahnen ist für ein richtiges Aneinanderreihen und die Richtung der Zähne Sorge zu tragen und sind von jetzt an alle Mittel zu benützen, um die Dauerhaftigkeit der Zähne zu befördern; dazu gehört der Schutz des Schmelzes vor dem Zerspringen, indem man nie zu kalte und zu warme Speisen und Getränke einnimmt und noch weniger auf einander rasch folgen läßt, und indem man das Kauen und Knacken sehr harter Stoffe verbietet; ferner ist die Ablagerung von Mineraltheilen und Schleim zwischen Zahnhals und Zahnfleisch und die chemische Einwirkung von die Zahnsubstanz auflösenden oder ihre Fäulnis durch Gärung einleitenden Stoffen abzuhalten: also keine allzu sauren Dinge zum Zerkauen oder Trinken und eine tägliche Reinigung der Mundhöhle und der Zähne mittelst einer weichen, in laues Wasser getauchten Bürste; bei schlaffem Zahnfleisch oder bei Neigung zu sog. Weinsteinansatz ist überdies der zeitweise Gebrauch eines reinigenden und abstringirenden Zahnpulvers geboten. Das gründliche Reinigen muß wie das Waschen zur Tagesordnung gehören.

Auf der andern Seite sei über die Ausleerungen bemerkt, daß das natürliche Bedürfnis nicht zu unterdrücken und daß das Eintreten desselben an bestimmte Tageszeiten zu gewöhnen ist; nur bei einer abnormen Reizbarkeit der Blase (abgesehen von krankhaften Zuständen) darf gegentheils durch absichtliches Verhalten die Häufigkeit der Ausleerungen überwunden werden.

2. Athmen. Die große Bedeutung der Aufnahme reiner Luft für die Bildung eines guten Blutes wie die Gefahr eines trägen Athmens in schlechter Luft ist anerkannt. Der Luftgenuß läßt sich mit dem Bewegungsspiel, in spätern Jahren mit dem Turnen, den längeren Gängen und Reisen verbinden, er läßt sich benützen, um die Lunge an stärkere Leistungen beim Laufen, Reden und Singen zu gewöhnen, endlich um sowohl die Luftwege selbst als die Hautnerven durch Gewöhnung für die atmosphärischen Einflüsse unempfindlicher zu machen. Dabei beachte man, mit der Zunahme der körperlichen Kräftigung im Verlaufe des Schulalters wird die Gefahr der Erkältung geringer und sie wird überhaupt auch beim Aufenthalte in einer Atmosphäre unter Null sehr beschränkt, wenn man nur gesunde Kinder und diese nur in genügender Kleidung der rauhen Witterung aussetzt, bei lebhaftem, trockenem und kaltem Winde eine stärkere Anstrengung der Lunge durch Laufen und Schreien untersagt, und den Aufenthalt im Freien nach dem Wetter kürzer oder länger bemißt; sodann aber ist es verkehrt, die Abhärtung fortzusetzen, wenn eine katarrhalische Reizung der Luftwege sich einstellt; durch eine gleichmäßige warme Temperatur befördert man am ehesten den raschen Ablauf des Uebels. So schwer es ist, auf eine bessere Luftbeschaffenheit in den Wohn- und Schlafzimmern der Familien zu wirken, so sei hier doch namentlich die Nothwendigkeit eines gründlichen Lüftens der Schlafzimmer zu jeder Jahreszeit und der Desinfection der Kloaken betont.

3. Körperwärme und Functionen der Haut. Zur menschlichen Gesundheit gehört ferner die Erhaltung der Eigenwärme und nur bei einer gewißen mittleren Temperatur ist namentlich auch die ungestörte Nerventhätigkeit möglich. Unser

Verhalten gegenüber der äußeren Temperatur ist aber wesentlich bedingt durch die Beschaffenheit unserer Hautdecken, und der gesunde Zustand der Haut ist der Ausscheidungen wegen wichtig für den Stoffwechsel, als Organ der Empfindungen und des Tastsinns für unser Nerven- und geistiges Leben; nach beiden Beziehungen ist es daher Forderung, daß das normale Verhalten der Haut durch keine äußeren Schädlichkeiten gestört werde. Die richtige Pflege der Haut besitzt aber auch eine sittliche Bedeutung, insofern äußerer Schmutz so gerne mit innerer Unsauberheit und Unordnung zusammen geht.

Die Hautdecken allein schützen jedoch bei uns nur über die kürzeste Zeit des Jahres die Erhaltung der Eigenwärme, es treten daher weitere Mittel dazu, nämlich die Kleidung und die Bedeckung im Schlafe, ferner die künstliche Erwärmung der äußeren Luft und die Steigerung der Eigenwärme, diätetisch namentlich durch Leibesübung. Die Differenz zwischen beiden Temperaturen wird um so weniger nachtheilig, wenn die Haut nach und nach den atmosphärischen Einflüssen gegenüber abgehärtet wurde; die Abhärtung ist also ein weiterer Theil der Hautdiätetik. Auf der anderen Seite soll aber auch eine zu hohe Eigenwärme ermäßigt werden, namentlich durch Regulirung der äußeren Temperatur, der Kleidung und der Wärme erzeugenden Thätigkeiten, sodann durch directe, Wärme entziehende Mittel.

Die unentbehrlichsten Mittel der Hautpflege sind das tägliche Reinigen der unbedeckten Körpertheile mit Wasser von nicht zu kühler Temperatur, der hinlängliche Wechsel der Wäsche und eine zeitweise Abreibung des ganzen Körpers, Winters mit lauem Seifenwasser, Sommers im kalten Bade. Wer seine Kinder an tägliche allgemeine Waschungen (Abreibung der ganzen Haut mit einem in kühles Wasser getauchten und ausgedrückten Schwamme oder mit grobem Leintuche und nachheriges Abtrocknen; am besten vor dem Ankleiden; Zimmertemperatur nicht unter 14° R.; keine Zugluft; Abwarten der vollen Reaction, ehe man in die Kälte geht) nicht gewöhnen mag, soll doch jede Gelegenheit zu den kalten Bädern benützen (s. Art. Baden).

Diese Cultur der Gesundheitspflege ist zugleich die einzige durchgreifende Schönheitspflege der Haut; doch sind überdies die bei allzu reizender Kost, bei häufiger Verunreinigung namentlich der schwitzenden Haut mit Staub und durch die Sonnenhitze entstehenden Ausschläge, ebenso ist die individuelle Sprödigkeit und die abnorme Talgsecretion, welche die sog. Mitesser veranlaßt, zu berühren; die unthätige Haut reibt man mit Flanell, die unreine reinigt man vom getrockneten Talge durch Abreiben mit befeuchteter, mittelfein gepulverter Mandelkleie.

Die einfachste Pflege der Haare besteht in regelmäßigem Kämmen und Ordnen, beim Knaben im zeitweisen Abschneiden, beim Mädchen in einer künstlichen Haartracht, welche die Haare nicht zerrt, bei beiden Geschlechtern im Unbedecktlassen des Kopfes, wo nicht Sonnenhitze, Regen oder Kälte oder, müßen wir hinzusetzen, die Mode eine Hülle verlangen; bei trockenem Haarboden ist das einfache Olivenöl das beste Erhaltungsmittel.

Die Kleidung darf von der Zeit an, wo das Kind sich durch lebhaftes Gehen und Bewegen und kräftiges Verdauen selbst mehr Wärme bildet, nach und nach kühler genommen werden; der Hauptgesichtspunct ist dabei, daß die Erziehung es weder im Abhärten zuweittreibt, noch die Verweichlichung und mit ihr die gesteigerte Empfindlichkeit zur Folge hat. Man wird daher Winters dichte, dunkle Stoffe in mehreren und enger anliegenden Hüllen gestatten und dagegen Sommers den Körper kühl halten; man wird Winters wollene Strümpfe gestatten und zu keiner Zeit eine größere Körperoberfläche kühler Luft aussetzen, man wird auch die Gewöhnung an durch Schweiß oder Regen feucht gewordene Kleider höchstens auf das durchgeschwitzte Hemd ausdehnen, andererseits wird man aber den Kindern keine intensiv warmen Stoffe, namentlich keinen Pelz für Hals und Hand oder gar zur Leibesbedeckung und ebenso wenig wollene Jacken für den bloßen Leib gestatten und wird bei geringen Temperaturschwankungen keinen Kleiderwechsel eintreten lassen. Weitere Puncte, die namentlich bei starkem Wachsen praktisch werden, sind der Druck enger Kleidungsstücke auf irgend einen Körpertheil; ebenso gehören hierher die von der Mode verlangten Zwangsstücke, welche den älteren Knaben und Mädchen aufgezwungen werden; im besondern sind bei beiden Geschlechtern leichte und lockere Binden für den Hals, so lange

als möglich keine Bedeckung desselben außer dem Hemdkragen, ebenso weite Armlöcher und Aermel, ferner knappe, aber keinen Theil des Fußes durch Druck verunstaltende oder beschädigende Schuhe, für die Knaben besonders nicht zu knappe Beinkleider zu verlangen. Ueber die Schädlichkeit der Schnürbrüste ist man einig; ihr Anlegen vor der vollkommenen Ausbildung des Körpers und unter der Bedingung einer elastischen Beschaffenheit ist aber gestattet, wenn die schwache Musculatur des Rückens eine mechanische Stütze verlangt.

Die Bedeckung bei Nacht hat vom zweiten Jahre an kühler und die Unterlage härter zu werden; Federbetten sind ebenso streng auszuschließen wie eine zu leichte Decke; am zweckmäßigsten ist die bloße Bekleidung des Leibes mit einem weiten Hemde, überdies bei Mädchen mit einem Kamisol, zur Unterlage eine resistente, zugleich aber elastische, gepolsterte Matratze mit Roßhaar, bei ärmeren mit Seegras oder geschlitztem Maisstroh, zur Bedeckung Sommers eine wattirte Decke oder ein Wollteppich mit leinenem Ueberzug, Winters eine leichte Federdecke. Eine mäßige Erwärmung des Schlafzimmers ist Winters ganz angemessen; sonst suchen die Kinder Wärme durch Zusammenkauern und Verbergen des Kopfes unter der Decke; daraus folgt das Einathmen von schlechter Luft und eine Disposition zu Congestionen oder zu Schweiß, was bei einer Erwärmung auf 10—12° R. nicht zu befürchten ist.

Hinsichtlich der Zimmertemperatur bei Tage gilt eine Wärme von 16° R. als die für den Winter geeignetste, während sonst recht wohl eine Temperatur bis zu 10 Graden und weniger, auch beim Sitzen, von Gesunden ertragen wird; ferner wird die schwüle Luft im Sommer viel weniger lästig, wenn für genügende Erneuerung und Bewegung derselben gesorgt ist. Unter den organischen Mitteln zur gesteigerten Wärmebildung ist die Leibesübung das angemessenste, gerade aber bei extremer Kälte und Wärme ist ein strenges Maß zu beobachten. Für die Mädchen, welchen hinlängliche Bewegung im Freien versagt ist, ist gerade solche die einzige Hülfe gegen das Frösteln im geheizten Zimmer, die Nervenüberreizung durch die trockene Luft und die lästige Kälte der Füße.

4. Muskel- und Nerventhätigkeit; Arbeit und Ruhe, Wechsel der einzelnen Functionen. Der willkürliche Bewegungsapparat, die Muskeln sammt allen motorischen Nerven, wie die receptive und productive Nerven- und Hirn- und Seelenthätigkeit erfordern vor allem eine angestrengte Uebung, um allmählich die Höhe ihrer Leistungsfähigkeit zu erreichen und die ganze Breite ihrer Energieen zu erfüllen; ebenso erhält sich nur bei der dauernden Arbeit derselben ihre Energie vollkommen, aber jede willkürliche Muskel- und jede mit dem Bewußtsein verknüpfte Nerven- und Seelen-Function verlangt ebenso wesentlich Ruhe oder Erholung unter der Form eines veränderten oder schwächeren Thätigseins. Zur Erhaltung des Gleichgewichtes und mit demselben der Gesundheit ist somit die gleichmäßige Ausbildung und stetige Uebung aller Energieen, namentlich aber der stetige Wechsel zwischen der productiven und receptiven und motorischen Thätigkeit erforderlich.

Die Herrschaft über seinen Muskelapparat gewinnt der Mensch nur durch angestrengte Einübung der einzelnen Muskeln und durch Vermehrung der Muskel- und motorischen Nervenkraft. Mangel an Arbeit der einzelnen Muskeln setzt ihre Ernährung herab und macht sie mehr oder weniger für den Willen unbrauchbar, Mangel an Leibesbewegung im ganzen stört die Vegetation, stört ebenso die normale Function des Nerven- und psychischen Lebens und wirkt endlich mächtig durch Verweichlichung und Ueberreizung oder durch Trägheit auf Gemüth und Charakter; die Intelligenz mag eine Zeit lang gedeihen, schließlich aber wird auch der Geist von der gesteigerten Sinnlichkeit oder der Kränklichkeit oder dem Phlegma unterjocht. Das Gegentheil wird erreicht durch die rechte Muskelentwicklung und Muskelarbeit; diese Förderung der leiblich-geistigen Gesundheit ist daher die Hauptaufgabe, erst in zweiter Linie steht die Ausgleichung der Nachtheile einer sitzenden Lebensweise und einer einseitigen Anstrengung des Geistes, erst in dritter die methodische Bekämpfung der Schwäche einzelner Muskelpartien und die möglichste Erhöhung von Gewandtheit, Muskelstärke und Schönheit der Haltung und Körperform.

Die Forderung der Muskelübung erfüllen wir, wenn wir bis ins Schulalter dem eigenen Triebe des Kindes nach Muskelarbeit unter der Form des Gehens, Laufens,

Springens, Kletterns und der mannigfaltigen Bewegungsspiele ihr volles Recht angedeihen lassen; dabei achte man auf die gleichmäßige Uebung beider Körperhälften, besonders des linken Armes und Fußes und auf die richtige Haltung. Vom Schulalter an trennt sich die Aufgabe, je nachdem die Familie das Kind mehr zur häuslichen Arbeit verlangt und durch solche täglich ermüdet, oder aber die freie Zeit theils zur freiwilligen Leibesübung mittelst der gemeinsamen Bewegungsspiele, des Stelzengehens, Schlittschuhlaufens, Schlittenfahrens, zeitweise eines stärkeren Ganges, theils zu der besonders für die älteren Mädchen praktischen Uebung in sämmtlichen, möglichst viel der Bewegung dienlichen Arbeiten in Haus und Garten verwendet wird. Die Verkehrtheit unserer Tage raubt dem Mädchen viel zu frühe das heitere und heilsame Spielen und Tummeln und setzt an die Stelle der häuslichen Arbeitsbewegung das Stillsitzen am Nähtischchen, Stickrahmen oder Clavier; letzteres hat wenigstens den Vorzug, daß auf gute Haltung gedrungen wird und eine gleiche Bewegung beider Arme sich von selbst ergiebt.

Wo zu Hause die rechte mechanische Arbeit mangelt, wo man dem Knaben und dem Mädchen die freiwilligen Uebungen unter Gottes Himmel verwehrt oder beschränkt, wo anhaltendes Sitzen mit angestrengter Kopfarbeit die harmonische Entfaltung des jugendlichen Organismus zu stören droht, da sind für beide Geschlechter die methodischen Leibesübungen und zwar vor allem das Turnen, nicht aber das für das geschlechtlich indifferente Alter ungeeignete Tanzen an ihrem rechten Platze (s. Art. Leibesübungen, Turnen).

Die Entwicklung der Stärke und des Umfangs der Stimme und ihre Einübung wird zu wenig beachtet; die Uebung durch lautes Vorlesen, später durch Declamiren, Singen oder freien Vortrag ist eine treffliche Schule für die Lunge und ein Ersatz für die willkürliche Bewegung, von dem pädagogischen Werthe des Stoffes nicht zu reden. Die Uebung darf aber nie bei vollem Magen, bei Beengung von Hals und Brust durch Kleider und nie bei Reizung des Kehlkopfes stattfinden.

Ueber das letzte Stück der körperlichen Erziehung, die hinlängliche Erholung, hat sich der Artikel Erholung ausgesprochen. Hier ist nur der Ort das Wichtigste über die Pflege des Schlafes zusammenzufassen. Der Schlaf muß so lange dauern, als es Alter, Individualität und der Grad der Anstrengung, zumal des Gehirnes verlangt, d. h. bis ein nicht an Schlaffheit gewöhntes, aber ebenso wenig in Angst wegen des Verschlafens erhaltenes Kind von selbst aufwacht, was erfahrungsgemäß je nach 8—10 Stunden zu geschehen pflegt; es hat übrigens einen unleugbaren Vorzug, vorausgesetzt daß die hinlängliche Stundenzahl gewährt wird, das Kind zu erwecken und zum alsbaldigen sich Erheben anzuhalten, weil ein langsames Aufdämmern des Wachens schlaff macht und weil um diese Zeit häufig Unterleibscongestionen sich einstellen, welche die Geschlechtlichkeit reizen. Wo frühe zur Arbeit oder Schule gegangen wird, ist daher das Zubettegehen zur rechten Zeit anzuordnen; läßt man regelmäßig zu derselben Stunde den Schlaf suchen und aufstehen, so wird durch die Gewöhnung das willige Aufwachen erleichtert; für jüngere Kinder gebietet sich das frühe Zubettelegen aus einer anderen Rücksicht; bei ihnen stellt sich gegen die Abendzeit das Bedürfnis des Ruhens ein und muß befriedigt werden, will man sie nicht durch das erzwungene Aufbleiben mismuthig und widerwärtig machen oder, noch schlimmer, durch allerlei Mittel künstlich aufregen und damit das Einschlafen und die Nachtruhe stören; so lange ein Kind den Tag über schlafen will, lasse man es gewähren und begünstige sogar diesen Zwischenschlaf bei erregbaren Naturen.

Zu den Bedingungen eines gesunden Schlafes gehört im Schulalter als weitaus wichtigste, daß keine Gehirnüberreizung durch Kopfarbeit oder durch Sorge und Angst über die Forderung der Schule das Nervensystem krank macht und daß ebenso wenig die einzelne Nachtruhe durch ein Studium nach dem Abendbrote gestört wird; wichtig ist ferner eine mäßige Abendmahlzeit ohne aufregendes Getränk, die angemessene Beschaffenheit des Bettes; das einzelne Schlafen im eigenen Bette, eine etwas erhöhte Lage des Kopfes auf einem festen Polster und eine bequeme, nach dem Bedürfnisse wechselnde Haltung und Lage des Körpers; Unnatur und orthopädischer Fanatismus ist es, den Schlafenden, wenn es sich nicht um eine chirurgische oder orthopädische Cur handelt, durch Einschnallen (Schreber, Kallipädie, S. 82. 174) in der Rücken-

lage zu fixiren. Die ununterbrochene Rückenlage taugt gar nichts, weil die anhaltende Streckung des Stammes über Tage bei Nacht zunächst die Ruhe der Streckmuskeln, also das Schlafen in gebeugter Stellung verlangt, weil die Rückenlage zu Blutanhäufung im kleinen Gehirn, in den hinteren und unteren Partien der Lunge, im Mastdarm und den Genitalien Anlaß giebt, und man bei gespanntem Bauche am schlechtesten verdaut. Wer sich auch gewöhnt, meistens auf derselben Seite zu liegen, ist dadurch noch nicht zu einer Knochenverkrümmung disponirt.

B) Oeffentliche Gesundheitspflege im allgemeinen. Wir haben hier zunächst auf einen besonderen Punct, das Austreten aus der gewöhnlichen Schul- und Familienerziehung, aufmerksam zu machen. Der Bursche und das Mädchen von vierzehn Jahren kommen um diese Zeit, also lange vor ihrer vollen körperlichen Entwicklung und gerade in einer zum Krankwerden geneigten Periode, in die Lehre, in einen Dienst oder in eine Fabrik; hier sehen wir nun tausendfach das mühsam erbaute Werk der leiblichen wie der moralischen Erziehung rasch oder langsam zertrümmert werden; am häufigsten beobachtet man dies bei Waisen oder unehelichen Sprößlingen; ohne eine andere Rücksicht als auf die Wohlfeilheit oder anscheinende Unentgeltlichkeit der Lehrzeit oder die Höhe des Lohnes, bei Familienkindern aus den gleichen Gründen oder aus Unverstand läßt man ein Handwerk erlernen, zu welchem Lust wie Befähigung fehlt, oder welches bei der individuellen pathologischen Disposition zum physischen Verderben ausschlagen muß; oder ist das Maß der geforderten Leistungen für die Kräfte zu groß. Wie da helfen? Der Familie wird es immerhin, den Fall ausgenommen, daß sie in öffentlicher Unterstützung steht, überlassen bleiben, ob sie um Wohl und Wehe ihrer halberwachsenen Angehörigen sich kümmern will, nur der Rath des Seelsorgers und des Arztes darf dazwischen treten; wo es sich aber um die Versorgung von Waisen, Vaterlosen oder Verwahrlosten handelt, sollte die öffentliche Vorsorge auch darin sich äußern, daß über die individuell angemessene Unterkunft und den Grad der Leistungs- sowie Erwerbsfähigkeit unter Mittheilung der concreten Verhältnisse der Rath des Arztes eingeholt würde; freilich wird alsdann vorausgesetzt, daß die Alimentationspflicht mit dem 14. Jahre nicht erlischt, oder wenn, daß für ein nicht vollkommen zur Selbsterhaltung geeignetes Individuum die Gemeinde- oder Staatsfürsorge materiell einzutreten hat.

Ueber die Fürsorge für die Gesundheit der Halberwachsenen und der Schulkinder, die in Fabriken arbeiten, als Aufgabe der Gesetzgebung hat sich der Artikel Fabrikschulen ausgesprochen.

Endlich als den Grundstein für die Erziehung der sog. Haltekinder haben wir die factische Aufsicht über die Pflegeeltern zu bezeichnen; Verordnungen leisten wenig, vieles aber die rechte Pflichterfüllung der mit solchem Amte betrauten Diener der Kirche, des Staates oder der Gemeinde. Vgl. hierüber z. B. Pappenheim, Sanitätspolizei; Art. Arbeit und Findelanstalten.

Körperliche Erziehung. Pflichten der Schule in Bezug auf körperliche Erziehung. — Schon lange vor Lorinser hat z. B. der Schöpfer der Medicinalpolizei, Joh. P. Frank, das Schulwesen vor das Forum der Medicin gezogen, und haben auch einzelne Pädagogen die Wichtigkeit einer der menschlichen Natur gemäßen Einrichtung der Schule hervorgehoben; seither haben populäre Schriftsteller über Medicin, Diätetik und Gesundheitspflege, wie Hufeland, Bock, die Autoren über Sanitätspolizei, wie Pappenheim, manche Specialschriftsteller über Orthopädie und besonders über Gymnastik den Gegenstand erörtert; es erschienen auch specielle Bearbeitungen der Schulgesundheitspflege nach Lorinser (Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen; Medicin. Zeitung, Berlin 1856), namentlich von A. Schreber, unter anderem in seiner Schrift: Aerztlicher Blick in die Schulen, Leipzig 1858; ebenso die in den Grundsätzen klare Schrift von Dr. H. Toggenburg (Ueber die Sorge der öffentlichen Erziehung für die körperliche Entwicklung und Ausbildung der Jugend, Winterthur 1832) und von Dr. R. Froriep (Ueber den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit, Berlin 1836). Auch hat es von Seiten der staatlichen Aufsichtsbehörden über das Schulwesen nicht an allgemeinen Instructionen und speciellen Verfügungen der einschlagenden Art gefehlt, und namentlich gab der Sturmlauf Lorinsers den Anlaß zu vielen palliativen Verbesserungen. Trotz allem dem klagen

in der Gegenwart die Pädagogen, aus deren Zahl eine gewichtige Stimme geradezu „die Krankheitssymptome unseres modernen Schulwesens" erörtert (Gelzers protestant. Monatsblätter 1855, V. S. 314). Es klagen die Aerzte*) über die verderbliche Wirkung der Schulen auf die physische wie psychische Gestaltung des Menschen und es klagen die Eltern über die Ueberbürdung und Kränklichkeit ihrer Kinder.

Selbstverständlich betreffen jedoch jene Schriften und Verfügungen, wie diese Klagen zumeist die außerhalb unseres Rayons liegenden höheren Schulen. In der That, so festen Grund auch die Medicin für ihre Kritik der Schule besitzt, muß sie andererseits wieder die Wohlthaten der Zwangsschule für die öffentliche Gesundheit rühmen; denn die Volksschule ist der Wirkung nach Bewahranstalt für schlecht erzogene und behütete Kinder, Winters überdies eine warme Zufluchtsstätte und vor allem ist sie die kräftigste Schutzwehr gegen die Verderbnis des heranwachsenden Geschlechtes durch übertriebene ökonomische und besonders industrielle Arbeit, zumal in den Fabriken. Dies schließt nicht aus, daß die hygieinischen Forderungen auch die Volksschule stark mit in Anspruch nehmen, um so mehr, als ein großer Theil derselben ebenso sehr dem Lehrer wie den Schülern zu gute kommt; nur aus dem Mangel an Sachkenntnis ist es zu begreifen, wenn in so vielen Schulen der Lehrer die wesentlichen Schutzmittel seiner eigenen frischen Kraft und Gesundheit vernachläßigt.

Was nun I. die gesundheitsgemäße Gestaltung der **äußeren** Verhältnisse des Schullebens betrifft, so gründen die Forderungen sich hier auf unzweifelhafte Thatsachen und die Medicin ist in der glücklichen Lage, die großen Mängel fast aller unserer Schulen durch den Vergleich mit den Schulen in den Vereinigten Staaten aufdecken und die praktische Ausführbarkeit des unumgänglichen Maßes der Verbesserungen mit demselben großartigen Beispiel belegen zu können. Es ist für Deutschland tief beschämend, daß gerade der materialistische Yankee den Schülern ihren Aufenthalt zu einem gesunden, bequemen, den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und die Liebe zum Lernen fördernden gestaltet, während wir selbst in vielen der neuesten und kostspieligsten Gebäude die Grundregeln der Schulhygieine nicht beachtet finden. Eine Verbesserung in Deutschland muß zunächst die alten Schulgelasse, häufig in ursprünglich für andere Zwecke bestimmten Gebäuden, angreifen; auch bei beschränkten Mitteln läßt sich je nach den gegebenen Hauptfehlern für Sonne und Licht in den Schulzimmern, sowie für Erhellen und Lüften der Corridore Sorge treffen; auch die sonstige Einrichtung der Schulzimmer läßt sich leicht verbessern. Ebenso kann die Ortspolizei für vollkommene Reinlichkeit der Umgebung und der Zugänge des Schulgebäudes sorgen.

Sodann muß über die Bauplane neuer Gebäude ein sachverständiger Arzt gefragt werden und am besten würde überdies eine allgemeine Bauinstruction entworfen, welche die wesentlichsten hygieinischen Puncte berücksichtigt.

Schon bei der Wahl des Bauplatzes handelt es sich um einen Punct, welcher nach allen Seiten wohl erwogen sein will; die specielle Ausführung bleibt dem Art. Schulgebäude vorbehalten.

In denselben Art., beziehungsweise in den Art. Schulgeräthschaften verweisen wir das Detail über die an das Schulgebäude (Licht, Luft, Trockenheit, Stille), den Spielplatz, die Schulzimmer (Größe, Ventilation, Temperatur, Schutz der Augen), Treppen und Corridore, die Schulabtritte, an die Schulbänke und Schultische u. s. w. zu stellenden Forderungen. Hier seien nur einige Puncte von hervorragendem medicinischem Interesse angedeutet.

Hinsichtlich des für die einzelnen Schulzimmer zu gewährenden Flächenraumes lautet die Forderung: es ist so viel Raum zu geben, daß die Größe des Luftcubus einiges zur Reinheit der Athemluft beiträgt, daß ein bequemes (für die gerade Haltung wie für die Aufmerksamkeit wichtiges) Sitzen ermöglicht ist und daß überdies noch ein freier Raum zur Bewegung des Lehrers und der Schüler, endlich ein angemessener Abstand der Sitzbänke von dem Ofen und der Thüre gestattet ist.

Die Größe des Zimmerraumes nach dem Athembedürfnisse zu bestimmen, ist

---

*) Neuerdings namentlich Dr. H. Klencke, Schuldiätetik (Leipzig 1871) u. s. w.

unmöglich; dagegen sollte man die disponible Luftmenge für die älteren Classen durch eine größere Höhe der Zimmer vermehren.

Die schlechte Luft in unseren Schulen ist ein Hauptgebrechen; lassen wir nach der jetzt beliebten Annahme die Menge der Kohlensäure (dem Volumen nach) als den Maßstab für die Güte der Luft in den Wohnräumen Gesunder gelten, so bekommen wir ein anschauliches Bild für die Luftverschlechterung im Schulzimmer, wenn wir den verdienstvollen Analysen von Pettenkofer entnehmen, daß die Menge der Kohlensäure, welche in der normalen Atmosphäre 0,04 % Vol. beträgt, in einem großen Wohnzimmer auf 0,06—0,08 %, in einem besseren Schulgelasse nach bloß zweistündigem Verweilen von 70 Schülern auf 0,72 % stieg. Die Hauptquelle der physikalischen und chemischen Luftverderbnis in der Schule ist der athmende Mensch selbst, indem seine Lunge der Luft Sauerstoff entzieht, dagegen Kohlensäure, Wasserdampf, häufig auch Ammoniak und Riechstoffe mittheilt, und indem seine Haut gleichfalls Wasser und organische Riechstoffe verdunstet; in der Schule kommen noch weiter die Darmgase und die, besonders in der Volksschule oder nach einer Durchnässung sehr lästigen Ausdünstungen der Kleider und der Schuhe dazu; überdies der Staub von der Decke, den Wänden und den Bekleidungsstücken, besonders wenn stark beschmutzte Schuhe und Kleider beim Austrocknen und Abreiben mineralische Partikeln auf die Dielen fallen lassen; weiter sind noch die Ausdünstungen der Beleuchtungsmaterialien zu nennen.

Die schlechte Luft verräth sich zunächst bei empfindlichen Nerven durch ihren Geruch, die Eingenommenheit des Kopfes und die lästige Empfindung in der Brust, sodann durch Abspannung und allgemeines Unbehagen; bei langer Einwirkung äußert sich die Störung der Respiration und damit der normalen Blutbeschaffenheit durch bleiches, kränkliches Aussehen, schlechte Ernährung überhaupt, sodann nach dem Alter und der Disposition durch Nervenverstimmung oder Brustleiden bis zur Schwindsucht oder durch Scrophulose; diese besonders bei jüngeren Kindern und bei gleichzeitigem Mangel des reinigenden Sonnenlichtes.

Daß unsere Schulluft der Verbesserung bedarf, ist zweifellos; bis zu welcher Menge man aber die Kohlensäure am Schlusse der Morgen- und Nachmittagsstunden anwachsen lassen dürfe, steht noch nicht fest, der Pettenkofer'sche Maßstab (1 Tausendel Kohlensäure als Maximum der zuläßigen Luftverschlechterung) ist zu nieder gegriffen; es bedarf daher weiterer Studien über die Leistungen der für die gewöhnlichen Schulen brauchbaren Luftverbesserungsmittel.

Um die Ventilation während der Schulzeit zu erleichtern, ist unbedingt ein gründliches mehrstündiges Auslüften durch Oeffnen von Thüren und Fenstern am Abende oder frühen Morgen zu verlangen; ebenso ein Lüften über Mittag. Während der warmen Jahreszeit läßt sich alsdann eine erträgliche Luft durch dauerndes Offenerhalten mehrerer oberen Fensterflügel und durch Auslüften in den Pausen erhalten; bei schwüler Luft dürfte zu versuchen sein, mittelst des seiner Länge nach von Zugluft durchströmten Corridors die Atmosphäre frischer und reiner zu erhalten; es müßen also die einzelnen Abtheilungen ihre Thüre abwechselungsweise auf den Gang öffnen.

Für die kühlere Zeit, ebenso bei lebhaftem Winde ist das Oeffnen der Fenster oder auch nur einzelner Flügel und beweglicher Scheiben nicht zu gebrauchen, es bedarf daher weiterer Hülfsmittel. Die besten sind die für die kalte Zeit zu einem Theil der Ventilation genügenden sog. Windöfen (s. Art. Schulgebäude); daneben wären noch an einigen oberen Scheiben oder neben den Fenstern vor einer frei nach außen führenden Mauerlücke fein durchlöcherte Zinkplatten anzubringen. Die alten, geräuschvollen Radventile und ebenso einzelne bewegliche Scheiben leisten viel zu wenig. Statt die Zimmerluft durch das Feuer ansaugen zu lassen, bewirkt man einen genügenden Luftwechsel auch durch Gegenöffnungen; die kältere und reine äußere Luft, welche von der Zimmerluft im Verhältnis zur Temperaturdifferenz mehr oder weniger stark aspirirt wird, läßt man in der Nähe des Bodens durch Oeffnungen eintreten, welche mittelst eines unter den Dielen erübrigten Canals mit der äußeren Luft communiciren. Zum Abzug der warmen, verunreinigten Luft hat man in der Nähe der Zimmerdecke eine Lücke im Rauchfange; eine bewegliche, sog. Arnott'sche Klappe gestattet den Abfluß

der vom Rauchfang aus aspirirten Luft und verhindert das Zurücktreten des Rauches; oder man legt eine Gegenöffnung in der Decke und einen ins Freie führenden Luftschlauch an. Durch Siebbleche an den Eingangsöffnungen hindert man ein zu starkes, die Füße erkältendes Zuströmen, und durch Schieber an denselben, ebenso an dem Eingang zum Luftschlauch regulirt man noch weiter die Stärke der Ventilation. Der Lehrer hat die Leistung dieser Apparate zu überwachen.

Sodann ist es gewiß eine Aufgabe der Erziehung in Schule und Haus, gegen die bei den Lernbeschäftigungen sich einschleichenden, zuletzt habituellen schlechten Stellungen anzukämpfen; hieher gehört schiefes Sitzen mit gedrehtem Rumpfe, ungleichem Stande der Schultern und seitlich ausgebogener Wirbelsäule — Gelegenheitsursache zu seitlichen Rückgratsverkrümmungen; sodann das Sitzen mit angedrückter Brust — Ursache von mangelhafter Entwicklung und Function, also pathologischer Disposition der Athemorgane; endlich das Sitzen am Pulte mit vorhängendem Kopfe und vorgebogenem Oberleib — wichtig überdies wegen Verkürzung der Sehweite. Aber keinerlei Aufsicht genügt, wenn die Geräthe naturwidrig beschaffen sind, oder wenn das ununterbrochene Sitzen eine schmerzhafte Ermüdung bedingt. Für diese beiden Schädlichkeiten hat man die Schule verantwortlich zu machen und schon darum entsprechende Pausen und mäßige Hausaufgaben zu verlangen; zu weit gegangen wäre es aber, auch von der Schule besondere mechanische Apparate, welche vom Lehrer zu dirigiren wären, zu verlangen.

Eine weitere Aufgabe ist die Pflege des Gesichtssinnes; unter Hinweisung auf die den Art. Schulgebäude und Schulgeräthschaften vorbehaltene Ausführung heben wir hier nur zwei Puncte hervor. Einmal muß für gute Beleuchtung in den Dämmerungs- und Abendstunden zur rechten Zeit gesorgt werden; hiezu dienen schlecht die stinkenden, matten und flackernden Flammen der Talgkerzen, gut dagegen die Flamme von gereinigtem fettem Oele — jetzt wohl allgemein Erdöl — oder von gutem, aus zweckmäßigen Brennern strömendem Leuchtgase; dabei ist aber zu fordern, daß die Gasflamme der Stetigkeit wegen mit ihrer Spitze innerhalb eines Glascylinders brennt, und daß das directe Licht durch eine Glocke von Milch- oder matt geschliffenem Glas gedämpft wird. Ferner leidet das Auge, wenn die normale Sehweite — bei mittlerer Druckschrift 30—40 cm. — durch schlechte Haltung verkürzt, oder wenn die Sehaxe in schräge Richtung gestellt wird, endlich wenn das Auge bei Ermüdung angestrengt wird; hieher gehört daher kleiner oder matter Druck der Schulbücher, schlechte Tinte und die Nöthigung, zu Hause, wo die künstliche Beleuchtung meistens nicht musterhaft ist, angestrengt lesen und schreiben zu müßen.

II. Die gesundheitsgemäße Gestaltung der **inneren** Verhältnisse der Schule hat sich zu beziehen auf die Schutzmittel gegen eine vorzeitige und gegen eine den Kräften nicht angemessene und dabei einseitige Anstrengung durch das Lernen, wobei zugleich die Mittel zu erörtern wären, um bei einer anhaltenden sitzenden Beschäftigung mit Kopfarbeit gleichwohl eine normale und harmonische leiblich-geistige Entwicklung zu gewähren. Da jedoch der zweite Punct weitaus vorwiegend auf den Gebieten der höhern Schule sich bewegt, so beschränken wir uns auf den ersten. Derselbe betrifft theils den naturgemäßen Anfang des Schulunterrichtes, theils den rechtzeitigen Uebergang in die Abtheilungen mit gesteigerten Anforderungen und in die Stufe des Schullebens, welche eine veränderte Disciplin mit sich bringt. Von hervortretender Bedeutung ist die Frage nach der Festsetzung des schulpflichtigen Alters. Offenbar muß der Eintritt in das Schulleben sich bemessen einmal nach den für die einzelnen Altersstufen gegebenen Schuleinrichtungen, sodann nach dem Maß der Anstrengung in der untersten Classe. Hiebei ist es wieder unphysiologisch, nur an die Kopfarbeit zu denken; die Anstrengung des Sitzens und die Unterdrückung des natürlichen Bedürfnisses der Kinder zur lebhaften Bewegung und zur Mittheilung durch Rede und Geberde, ebenso für die Filialisten die Strapazen des Ganges zwischen Haus und Schule fallen auch in die Wagschale; der letzte Punct spricht entschieden gegen einen vorzeitigen Anfang der Volksschule, begreiflicherweise kann aber die Rücksicht auf eine allgemeine Fixirung des schulpflichtigen Alters nicht wegfallen und liegt daher die Auskunft darin, daß die richtige Zahl von Schulhäusern aufgestellt und die durchschnittliche Entfernung zwischen diesen und den zerstreuten Wohnungen in ein Ver-

hältnis zur physischen Leistungsfähigkeit der jüngsten Schulkinder gebracht wird. Vom Arzte verlangt man vorzugsweise die Bezeichnung des für den Schulanfang geeigneten Alters; soll nun von allen weiteren Rücksichten Umgang genommen werden, so kann sich der Arzt mit Fug auf ein physiologisches Gesetz berufen. Dasselbe lautet: das Organ der Seele, das Gehirn, entwickelt sich vor andern Organen und Systemen und erreicht im Laufe des siebenten Lebensjahres einen gewißen Abschluß, eine Ausbildung der Art, daß von jetzt an ein längeres Fixiren der Vorstellungen, überhaupt eine gesteigerte psychische Thätigkeit ohne verderblichen Einfluß aufs Gehirn selbst und auf den ganzen Organismus möglich wird. Die Consequenz ergiebt sich von selbst; bei vorzeitiger Ueberreizung des Gehirns, aber auch bei jeder späteren, sofern sie die von der Natur gesetzten Schranken überschreitet, folgt in der Regel Unheil.

III. Die Schule im Dienste der Volksgesundheitspflege. Das Schulleben giebt weitere Gelegenheit, die Gesundheit zu beschädigen oder zu befördern, jenes wenn ein ansteckendes moralisches Uebel (s. Art. Geschlechtliche Verirrungen) oder ein solches physischer Art einem Schüler anhaftet, oder wenn der Lehrer durch eine Schulstrafe (s. diesen Artikel) eine Verletzung bewirkt, dieses wenn die Aufsicht oder der Unterricht hygieinische Zwecke fördert.

Auf die Uebertragung von Krankheiten nehmen die meisten deutschen Staaten in besondern Verfügungen, theilweise nur bezüglich einzelner Uebel, wie Krätze und Pocken, Rücksicht. Allgemein wird jetzt ein Impfschein bei der Aufnahme in die öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten gefordert; ebenso werden die Lehrer angewiesen, krätzige Kinder wegzuweisen, bei ihren Eltern auf Heilung zu bringen und bei Weigerung oder längerem Wegbleiben der Polizei Anzeige zu machen. Der Lehrer achte überdies auf die exanthematischen Fieber, auf die verschiedenen Kopfausschläge, welche theils übertragbar sind, theils durch den üblen Geruch und das Ungeziefer zum Aergernis werden; bei Epidemieen von Keuchhusten sollten alle, welche husten, während der Ruhr oder der Cholera alle mit Durchfall behafteten ausgeschlossen, auch sollten bei diesen letzteren Seuchen die Abtritte wiederholt mit Eisenvitriol desinficirt werden; auch über andere Uebel, welche durch Gestank (z. B. Fußschweiße, Ohrenausflüsse) den Nachbar quälen, wäre mit Eltern und Arzt zu verhandeln.

Die Aufsicht des Lehrers kann ferner in der Volksschule sehr wohlthätig werden, wenn er auf geeignete Weise die Kinder d. h. ihre Eltern zur Reinlichkeit des Leibes und der Kleider veranlaßt und unsaubere Gewohnheiten unterdrückt. Eine directe hygieinische Belehrung ist meistens vorgeschrieben, sonderbarer Weise bezieht sich dieselbe nicht, wie zu wünschen wäre, auf die allgemeinsten und darum auch gemeinnützigsten diätetisch-hygieinischen Regeln, sondern auf ein obscures Stück der Medicinalpolizei, die Verhütung von Unglücksfällen durch den Genuß wildwachsender Giftpflanzen; will hierin einiges geleistet werden, so wäre vor dem Genusse aller unbekannten Früchte, Schwämme u. s. w. zu warnen und wären nur die gefährlichen, in der Umgegend wirklich einheimischen Giftpflanzen in frischen Exemplaren, minder gut in treuen colorirten Abbildungen vorzuzeigen.

Zweckmäßiger würde die Sonntagsschule benutzt, um eine gute, allgemein brauchbare Vorschrift über die Rettungsmaßregeln bei Scheintodten, Verwundeten und Vergifteten unter das Volk zu bringen.

Kopfrechnen, s. Rechenunterricht.

Krankheiten, ansteckende, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Krankheiten, psychische, der Kinder. Nach Ausschluß des endemischen Blödsinns in der Form des Cretinismus und der angeborenen oder frühzeitig erworbenen sporadischen Schwachsinnigkeit (s. d. Art. Schwachsinnigenunterricht) verbleiben noch drei Reihen psychischer Störungen, deren Verständnis dem Erzieher nothwendig ist; es sind einmal die psychischen Anomalien, welche als Prädisposition oder als Vorboten zum eigentlichen psychischen Erkranken zu beachten sind; sodann die in die Schuljahre fallenden eigentlichen Seelenkrankheiten; weiter die psychischen Anomalien im Gefolge von Gehirnkrankheiten. Auf die gewöhnlichen Seelenstörungen, welche von der Zeit der Geschlechtsentwicklung an häufig

werden, ist in den Artikeln über Entwicklungsjahre und geschlechtliche Verirrungen Bezug genommen.

1. Schon im Alter von 7—14 Jahren, am häufigsten gegen die Zeit der geschlechtlichen Entwicklung beobachtet man eine eigenthümliche psychische Disposition, ihrem Wesen nach verwandt mit der auf der Grenze zwischen Nerven- und Seelenkrankheit stehenden Hysterie und Hypochondrie. Bei Kindern, die gewöhnlich durch Eigenthümlichkeiten und Sonderbarkeiten auffallen, entwickelt sich im Verlaufe eines wirklichen Unwohlseins die Neigung, den Zuständen des eigenen Körpers große Aufmerksamkeit zu schenken, die Beschwerden nervöser Art zu übertreiben und endlich theilweise selbst zu erdichten; Trägheit mag oft ein Hauptgrund sein, im weiteren Verlaufe wird das Uebel aber durch verkehrte Behandlung seitens der Eltern, namentlich der Mutter groß gezogen. Gerade wie bei den Hysterischen wird das Kind jetzt zu einer krankhaften Sehnsucht nach Mitgefühl geführt, oder es erwacht in ihm der Kitzel, mit seinen Leiden wichtig zu thun. Wird gegen Erwarten und Gewohntsein ein verkehrter Wunsch nicht durch sofortiges Krankwerden ertrotzt, so erfolgt ein Ausbruch von Ungebärdigkeit oder bei älteren Mädchen ein eigentlicher hysterischer Anfall. Der Arzt, welcher statt der Arzneien als Ausgangspunct der Cur die moralische Zucht empfiehlt, wird meistens nicht angehört und schließlich — aufgegeben! Soll solchem Kinde geholfen werden, so bleibt, da der Fall weder für die gewöhnliche Schule noch für Anstalten zur Erziehung Schwachsinniger paßt, nichts übrig, als die Erziehung an eine einem folgerichtigen Verhalten gewachsene Person in einer fremden, ruhigen Familie so lange zu übertragen, bis körperliche Kräftigung eingetreten ist und das Kind mit der vernünftigen Selbstbeherrschung sein besseres Ich wiedergefunden hat.

Eine andere Form, welche bei Misbehandlung leicht in eine Entartung des Charakters oder vollständige Tobsucht übergeht, bieten Kinder mit unerklärlicher Launenhaftigkeit, unbezähmbarem Eigensinn oder zügelloser Leidenschaftlichkeit; das Kind ist im allgemeinen wenig lenksam und während der Steigerung seines krankhaften Zustandes für den Unterricht unzugänglich; häufig wird es als Beispiel von Verdorbenheit betrachtet und strenge behandelt; dann folgt die „Verstocktheit“. Die Kunst der Erziehung liegt hier neben dem Beseitigen der körperlichen Störungen darin, daß man das Zutrauen des Kindes gewinnt und nach und nach seine krankhafte Sinnlichkeit der erstarkten Vernunft unterordnen lehrt.

Eine dritte Form endlich hängt hauptsächlich mit einer Ueberreizung des Gehirns durch Ueberanstrengung des Geistes zusammen und ist füglich zusammenzufassen

2. mit den Vorboten der eigentlichen Seelenstörung. Es ist Thatsache, daß schon bei Schulkindern infolge übermäßiger Anforderungen der Schule oder der ehrgeizigen Eltern oder auch infolge einer freiwilligen Entsagung von Erholung und Leibespflege, um alle Zeit und Kraft dem Lernen zu widmen, nicht bloß eine Ueberreizung des ganzen Nervensystems, nicht bloß eine sog. Hirnentzündung, sondern auch ein somatisch-psychisches Gehirnleiden in der Form des Wahnsinns sich entwickeln kann. Besonders gefährdet sind Knaben mit erblicher Anlage zur Seelenstörung und ebenso körperlich weniger gut entwickelte, reizbare, geistig mäßig begabte Individuen. Die Krankheit äußert sich manchmal in unerwarteten, fast tobsüchtigen Zornausbrüchen neben anhaltender außerordentlicher Reizbarkeit, an welche sich Muskelunruhe und selbst der Veitstanz anreihen kann, oder und häufiger sie beginnt mit einem Stadium der körperlichen Erschöpfung und psychischen Depression; das Benehmen wird schlaff und zerstreut, die Leistungen nehmen auffallend ab, die Stimmung ist gedrückt, gewöhnlich apathisch, für Lob und Tadel unempfindlich, gegen entschiedene Gebote wird passiver Widerstand geleistet, zeitweise jedoch tritt große Reizbarkeit ein. Wird nun der „Trotzkopf“ strenge behandelt, so erfolgt rasch der Uebergang in die volle Erkrankung einestheils mit den gewöhnlichen Zeichen der Ueberreizung des mit Blut überfüllten Gehirns, anderntheils mit stillen oder lauten Delirien und bei kräftigen Naturen mit zeitweisen tobsüchtigen Ausbrüchen. Die Krankheit kann in diesem Stadium geheilt werden, kann aber auch als Gehirnentzündung tödten oder unter Besserung der somatischen Erscheinungen in den vollkommenen Wahnsinn übergehen, wobei sich der Inhalt der Wahnvorstellungen begreiflicherweise vorherrschend auf Schule und Lernen bezieht oder auch an das Erlernte anknüpft. Bei falscher Behandlung besteht die Gefahr eines

Ausgangs in Verblödung und ebenso einer Wiederkehr des Leidens nach der Genesung; ein gewöhnliches Ueberbleibsel ist die Onanie, welche häufig im Verlaufe der Krankheit ausgeübt wird.

Es ist klar, daß hier die Verhütung nur in dem individuell richtigen Maße der Geistesanstrengung und im Vermeiden der psychischen Gehirnreizungen besteht, sowie daß zur Heilung vor allem das Unterbrechen des abstracten Lernens, das Leben in der Natur und die Herstellung des Gleichgewichtes zwischen den cerebralen und vegetativen Functionen gehört; man wird daher den Kranken frühzeitig einem Arzte übergeben, welcher zur methodischen Behandlung von Seelenstörungen befähigt und äußerlich für diesen Zweck eingerichtet ist.

3. Unter den sog. somatischen Gehirnkrankheiten mit tiefgreifendem Einfluß auf Intelligenz und moralischen Charakter steht oben an die Epilepsie; besonders nach längerem Bestehen entwickelt sich häufig Unlust oder Unfähigkeit zum Lernen, Gedächtnisschwäche und Entartung des Charakters; häufig geht den Anfällen ein ganz pathologischer Zustand voran, welcher die Unterrichtsfähigkeit ausschließt. Bei diesem Grade ist die Erziehung wie der Unterricht so individuell zu gestalten, daß der gewöhnliche Schulbesuch nicht angemessen ist. Die Aufgabe der Erziehung liegt in dem Auffinden eines Mittelweges, welcher ebenso die pathologischen Verhältnisse berücksichtigt, als die Launen, Unarten und Geistesträgheit bekämpft; Züchtigungen veranlassen leicht einen Anfall. Weiter erfahren Kinder durch ein acutes Gehirnleiden, eine sog. Hirnentzündung, nicht selten eine traurige Umgestaltung ihres cerebralen und psychischen Lebens; die Abnahme des Gedächtnisses, die zeitweise Stumpfheit der Intelligenz und abwechslungsweise die abnorme Reizbarkeit oder Aufregung, sowie die mit der abnormen Disposition des Gehirns gegebene Gefahr der Schläge an den Kopf müßen dem Erzieher und Lehrer solcher Kinder gegenwärtig sein.

Literatur: Dr. Ch. West, über Epilepsie, Blödsinn und Irrsinn der Kinder; Journ. für Kinderkrankh. XXIII. Juli u. August 1854, S. 1—39; Dr. E. W. Güntz, „der Wahnsinn der Schulkinder, eine neue Art der Seelenstörungen"; Zeitschr. für Psychiatrie, 1859. XVI. S. 187—221.

Krankheiten, Verhalten bei (körperlichen) Krankheiten. Die Krankheiten als normwidrige Zustände bedingen in den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichtes Abänderungen, sobald die Störungen der Gesundheit eine der Voraussetzungen für die gewöhnliche pädagogische Einwirkung und Führung abändern.

Die Frage, welche vor allem zu beantworten ist, betrifft das wirkliche Vorhandensein einer Krankheit; bekanntlich werden manchmal leichtere Krankheiten zu Hause oder in der Schule vorgegeben, um das Schulzimmer verlassen, eine Arbeit weglegen, oder einige Tage zu Hause dem süßen Nichtsthun sich widmen zu dürfen, von bösen Buben werden aber auch schwere Krankheiten, namentlich epileptische Anfälle nachgemacht; künstliche hysterische Convulsionen bei Mädchen fallen wohl nie in das Alter unter vierzehn Jahren, wohl aber beobachtet man ein Gemisch von wirklichen und von gemachten Nervenzufällen schon während der Entwicklungsjahre.

Da viele leichtere Uebel sich nicht durch den Laien ohne weitere Beobachtung zugängliche Merkmale verrathen, so wird der Lehrer am besten thun, vorläufig der Angabe Glauben zu schenken, für die nächste Schulzeit jedoch, zumal bei verdächtigen Zöglingen, ein elterliches, bei mehrtägiger Dauer ein ärztliches Zeugnis zu verlangen. In der Familie selbst wird man durch sorgfältige Beobachtung meistens bald ein Urtheil gewinnen; bei Zweifeln wird der Arzt entscheiden, welcher übrigens in Familien mit schlechter Erziehung einen schweren Stand hat.

Auf der andern Seite kann der Lehrer eine große Zahl von Krankheiten, welche wirklich eine die Unterrichtungsfähigkeit beschränkende oder das ordnungsmäßige Benehmen störende Wirkung üben, als vorhanden erkennen; er achte nur z. B. bei fieberhaften und gastrischen Krankheiten auf das veränderte Aussehen des Gesichtes und auf die erhöhte Körperwärme; häufig entdeckt der Laie die Krankheit auch an dem raschen Wechsel der Gesichtsfarbe, der schlaffen Haltung und der veränderten Handschrift. Fehlen diese Anzeichen, so wird der Lehrer den Schüler als gesund betrachten und behandeln; kommt zur Entschuldigung eines Fehlers eine Krankheitserklärung, so wird

er, so groß auch sein Verdacht sein mag, doch seine Entscheidung aussetzen, bis von Hause Erkundigung eingezogen ist. Zu Gunsten dieser humanen Behandlung ist namentlich geltend zu machen, daß eine Strafe für eine wegen Krankheit entstandene Uebertretung gerade ein krankhaft gereiztes Gemüth doppelt empfindlich verletzt. Vermuthet der Lehrer dagegen eine Krankheit, so wird er das Kind befragen, und wenn eine bejahende Antwort oder statt derselben ein Strom von Thränen oder Schluchzen kommt, den Patienten am besten nach Hause entlassen. Bei plötzlichen Anfällen von Uebelsein, Schwindel, Ohnmacht u. dergl. lasse der Lehrer sogleich Hals und Brust von anliegenden Kleidern befreien, das Gesicht im Zimmer oder auf der Hausflur gegen die frische Luft halten und bei längerer Ohnmacht mit kaltem Wasser besprengen.

Wichtiger als diese äußerlichen Regeln sind die Grundsätze für die Abänderung der allgemeinen Erziehung, wenn der Zögling durch Krankheit und ihre Folgen in einen abnormen Zustand versetzt ist. Die erste Bedingung, wenn mit Fug an der hergebrachten Disciplin geändert werden soll, ist ein solches Uebelbefinden, daß seine Consequenzen mit den hergebrachten Anforderungen der Erziehung in Widerspruch treten und man nur die Wahl hat, entweder ein dem Verhalten des Kranken nicht angemessenes, bloß unbilliges, am Ende das Uebel steigerndes Gebot oder Verbot aufrecht zu halten, oder von demselben abzugehen. Hiebei stellt die unendliche Mannigfaltigkeit der vorkommenden Fälle zugleich die Aufgabe, allgemeine und daher allgemein anwendbare Gesichtspuncte zu suchen. Die abnormen Bedürfnisse und das abnorme Betragen des Kindes sind einmal abhängig von der Art und dem Grade der Krankheit, worüber der Arzt Belehrung ertheilen kann; sodann vom Alter des Kindes, indem im allgemeinen das Kind um so ungebärdiger wird, je jünger es ist; sodann ist vom allergrößten Einfluß die frühere Erziehung und bei längeren Leiden das Benehmen der Pflegenden während der Krankheit selbst. Die Aerzte kennen genau ihre Familien, wo die an Befriedigung ihrer Launen und Regellosigkeit gewöhnten Kinder ihre Krankheitszeit sich selbst und ihrer Umgebung zur Qual machen, und anderntheils solche, deren Kinder prompt die Arznei nehmen und sich in jeder Hinsicht verhältnismäßig fügsam und geduldig beweisen; sie machen aber auch die Erfahrung, wie das Kind im Verlaufe um so verwöhnter wird, je mehr die wirklich gebotene Rücksicht auf des Kranken Bedürfnisse und das Mitleid der Umgebung den Wünschen desselben nachgekommen ist und ihm die Ueberzeugung von der gebietenden Gewalt seiner Bedürfnisse und Launen eingepflanzt hat. Vorher verzogene Kinder, ebenso die erst im Laufe der Krankheit verwöhnten lassen sich während der Krankheit selbst nicht zur Ordnung bringen; das aber ist zu leisten, daß ein relativ wohl erzogenes Kind auch durch die kranken Tage nicht weit aus der Bahn des Gehorsams und der Zucht gebracht wird und daß es nach der Genesung zur alten Ordnung zurückkehrt.

Hiezu ist zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Kranken und seinen arbiträren Wünschen, zwischen wirklichen Beschwerden und ihrer Uebertreibung, zwischen pathologischer Verstimmung und Heftigkeit und bloßer übler Laune zu unterscheiden und demnach zu bemessen, was zu gewähren und zu versagen ist; im allgemeinen weiche man dabei von den hergebrachten Regeln nicht ohne Grund ab, was man aber fordert, suche man in schonender Weise zu erreichen, und wenn man etwas abschlagen muß, so benütze man nach Umständen den Kunstgriff, die Aufmerksamkeit abzulenken. Man unterstütze auch über das Kranksein den Sinn des Gehorsams, indem man strenge die diätetischen Gebote des Arztes einhält, und mit Nachdruck, aber ohne äußere Gewalt auf dem Einnehmen der Arzneien zur festgesetzten Stunde beharrt; sodann aber gebe man auch keinen äußeren Anlaß zu unerfüllbaren Wünschen und lasse keine Besuche zu, welche das Kind durch thörichtes Benehmen in Aufregung setzen; endlich suche man das Mitleid und den Eifer, dem Kinde alles thunliche zu gewähren, verständig zu beherrschen. Nur gegen das tödtliche Ende schweigen die Rücksichten der Erziehung, wohl aber hat jetzt der Arzt zu wünschen, daß nicht durch ungeeignete Genüsse und Reizmittel der Todeskampf verlängert, und der Menschenfreund, daß nicht durch fassungslosen Jammer dem Kinde der letzte Kampf erschwert werde.

Bei der Wendung zur Genesung kommt viel darauf an, daß man nach überstandener Krankheit zur Wiedereinsetzung der alten Ordnung die ersten Tage des frisch

erwachenden Gesundheits- und Kraftgefühles des Kindes benützt; man ist dann in wenigen Tagen wieder auf dem früheren Standpuncte.

Vgl. Schreber, Kallipädie S. 66 ff. und die Artikel Abneigung und Gehorsam.

Kreisschulen, s. Schulbezirk.

Kreisschulinspector, s. Schulregiment.

Krüsi, s. Pestalozzi.

Küsterstelle, s. Besoldung.

Kunst. Von der Kunst ist hier nur als von einem Erziehungsmittel und zwar im allgemeinen zu handeln. Es bleiben also einerseits ausgeschlossen rein theoretische Erörterungen über das Wesen der Kunst, andererseits ins einzelne gehende methodische Regeln für die Behandlung der verschiedenen Künste im Unterricht. Und auch in Bezug auf unsere in solcher Weise begrenzte Aufgabe werden wir großentheils nur eine Nachlese zu dem Art. „Aesthetische Bildung" zu geben haben, indem im wesentlichen derselbe Gegenstand, welcher dort vorzugsweise vom Standpuncte des zu erstrebenden Erziehungsresultates betrachtet wurde, hier eben vom Standpuncte des Erziehungsmittels zu beleuchten ist.

Hier ist nun vor allem hervorzuheben, daß die Kunst ein Erziehungsmittel in jenem engsten und zugleich niedrigsten Sinne nicht ist, in welchem unter Mittel eine Sache verstanden wird, die, an sich werthlos, nur Werth hat in Bezug auf den zu erreichenden Zweck, und die nach Erreichung dieses Zweckes als völlig werthlos aufgegeben werden kann. Die Erziehung muß überhaupt im Gebrauche jener an sich werthlosen Mittel möglichst sparsam sein; vielmehr müßen die Mittel, welche sie anwendet, in sich einen bleibenden Werth haben, sie müßen, während sie von einem Gesichtspuncte aus als Mittel erscheinen, von einem andern aus selbst als Zweck sich darstellen. Bei keinem andern Gegenstande ist es so einleuchtend, wie bei der Kunst, daß sie nur in diesem allgemeineren und höheren Sinne ein Erziehungsmittel genannt werden kann, indem ihr eigentlichstes Wesen schon der Beziehung auf einen äußeren Zweck widerspricht.

Wie gewaltig nun auch die Kunst thatsächlich auf die Erziehung des Menschen eingewirkt hat, so hat doch die pädagogische Theorie der Bedeutung der Kunst als eines Erziehungsmittels volle Gerechtigkeit noch nicht widerfahren lassen. Die Pädagogik faßte ihre Zwecke zu beschränkt, vereinzelt und äußerlich, als daß sie sich hätte aufgefordert fühlen können, die Kunst, welche in idealer Höhe über solchen Tendenzen schwebte, auf dieselben zu beziehen, oder, wenn es gleichwohl geschah, so geschah es nicht ohne Beeinträchtigung des wahren Wesens der Kunst; sie mußte ihre eigenthümliche Größe und Herrlichkeit ablegen, um den kleinen Absichten der Pädagogen zu dienen. Schon als der Aufschwung, welchen die vaterländische Poesie gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts genommen, zu einer pädagogischen Verwerthung ihrer Producte aufforderte, fand diese Verwendung in der philanthropischen Pädagogik ganz im Sinne des verständigen Utilitarismus statt. Was Meister Basedow selbst zur Bildung seiner „aufgeklärten Weltbürger" dichtete, ist die abscheulichste Caricatur wahrer Poesie, und von den Dichtungen anderer fand, abgesehen von dem gründlich verwässerten geistlichen Liede, nur die Fabel und die versificirte moralische Erzählung Gnade vor den Augen dieser Pädagogik. In demselben Jahre aber, in welchem Basedow starb, erschien auch das Werk, von welchem die richtigere Würdigung des Wesens und Werthes der Kunst eigentlich ausgieng, Kants „Kritik der Urtheilskraft" (1. Aufl. Berlin 1790). Indem dieser das Vermögen des ästhetischen Urtheils als das Vermögen definirte, „einen Gegenstand oder eine Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen oder Misfallen ohne alles Interesse" zu beurtheilen, emancipirte er die Kunst von dem Dienste moralischer oder sonstiger Nützlichkeit und stellte sie in ihrer selbständigen Würde her. Und wenn Kant selbst an der reinen und umfassenden Durchführung des von ihm aufgestellten Begriffes des Schönen dadurch behindert wurde, daß er die Mission der Kunst, auch der Erkenntnis des Wahren und Verwirklichung des Guten zu dienen, zu sehr hervorhob, so müßen wir vor allem Schiller das Verdienst zuschreiben, diesen Mangel im stetigen Fortschritte seiner eigenen künstlerischen und philosophischen Entwicklung, wie diese in seinen ästhetischen Schriften vorliegt, beseitigt zu haben. Wir wenden uns nun auf dem im wesentlichen von ihm festgestellten Standpuncte zur Darstellung des pädagogischen Werthes der Kunst.

Es gebührt ihr schon deswegen eine eingehende Berücksichtigung bei der Erziehung, weil ohnedies ein wesentliches und für das Verständnis der inneren Geschichte der Menschheit nicht minder als für die gegenwärtige Bildung bedeutendes Gebiet des geistigen Lebens den Zöglingen unerschlossen und eine wesentliche Seite ihres eigenen Geistes unentwickelt bleiben würde. Aber auch die intellectuelle und sittliche Bildung leidet unter der Vernachläßigung der ästhetischen. Denn es stehen jene drei Richtungen des menschlichen Geistes in der innigsten Wechselbeziehung zu einander. Durch den reinen, empfänglichen Sinn für Wahrheit und durch den sittlichen Ernst der Gesinnung des Künstlers ist der Reichthum und die Tiefe des Gehaltes des Kunstwerks bedingt; aber andererseits wird auch durch die belebende Kraft der Phantasie, welche die eigentliche Grundkraft des künstlerischen Schaffens bildet, der Fortschritt in dem Gebiete des Erkennens und des sittlichen Lebens gefördert, und wahre Virtuosität auf dem Gebiete des Erkennens wie des sittlichen Handelns ist darum ohne die Betheiligung der Phantasie nicht möglich. Das Wahre, Gute und Schöne haben eben bei aller Eigenthümlichkeit ihrer Gebiete doch das mit einander gemein, daß alle drei die Richtung des Geistes von dem Einzelnen auf das Allgemeine, von dem Endlichen auf das Unendliche und von dem Menschlichen auf das Göttliche darstellen.

Die Beziehung des Menschen in der alle diese Seiten des Geistes zusammenfassenden Totalität seines Wesens auf das Allgemeine, Uebersinnliche, mit Einem Worte auf das Göttliche ist nun aber die Religion. Die Religion ist ihrem inneren Wesen nach die im Selbstbewußtsein unmittelbar sich kundgebende Bestimmtheit des Menschen in der Totalität seines Seins durch Gott. Und um dieser Unmittelbarkeit willen steht die Religion gerade zu der Kunst in einer besonders nahen Beziehung. Darum ist bei allen nur einigermaßen ausgebildeten Religionen die Kunst die stete Begleiterin der Religion. Insbesondere hat das Christenthum, dessen Stifter in seiner Person selbst die vollkommenste Durchdringung des Göttlichen und Menschlichen darstellt, getreu seinem Worte, er sei nicht gekommen, daß er die Welt richte, sondern daß die Welt durch ihn selig werde, das Recht des Menschlichen neben dem Göttlichen anerkannt und dadurch dem Walten der wahren, das Einzelne und das Allgemeine versöhnenden Kunst freie Bahn gemacht. Das apostolische Wort: „Alles ist euer!“ darf der Christ auch auf die Schöpfungen der Kunst anwenden, und wie es ein tief bedeutsames Wort von Herder ist: „Die höchste Liebe wie die höchste Kunst ist Andacht“, und von Göthe: „Die Menschen sind in Poesie und Kunst nur so lange productiv, als sie religiös sind“; wie die Kunst das Höchste, was sie hervorgebracht hat, jederzeit im Dienste der Religion oder doch, wenn auch in zeitweiligem Gegensatze gegen deren kirchliche Erscheinungsform, auf dem Grunde eines tiefen religiösen Interesse leistete: so wird man, wie wenig man auch den Werth schlichter Frömmigkeit gering achtet, doch sagen dürfen, eine geschmacklose Frömmigkeit, die nicht einmal „in geistlichen lieblichen Liedern“ auch künstlerisch productiv wird, wird schwerlich eine vollkommen gesunde und lebendige christliche Frömmigkeit sein.

Gerade von diesem Gesichtspuncte aus muß nun auch die hohe Bedeutung der Kunst als Erziehungsmittel einleuchten. Nicht religiöse Lehren und sittliche Grundsätze und Antriebe soll sie unmittelbar mittheilen; dazu ist die schlichte Prosa ernster Lehre und Mahnung geeigneter. Aber indem sie Sinn und Willen der dumpfen Befangenheit in dem einzelnen sinnlichen Eindrucke entnimmt und der sinnlichen Einzelheit die geistige Weihe ertheilt, stellt sie in dem Geiste jene Harmonie her, in welcher derselbe gleich befähigt ist, einerseits die einzelne sinnliche Erscheinung, die einzelne Erregung des Gemüthes und Willens auf das Allgemeine und Uebersinnliche und andererseits das allgemeine Gesetz auf die concreten Verhältnisse zu beziehen, in welchen es zu lebendiger Verwirklichung kommen soll. Diese Versöhnung der natürlichen Neigung mit dem Gesetz, wodurch jene ihre Weihe, dieses seine Lebendigkeit erhält und der Mensch aus der fatalen Nothwendigkeit befreit wird, welche der kategorische Imperativ ihm auferlegt, „seine Pflicht mit Abscheu zu thun“, — das ist das Ziel, welches Schiller der „ästhetischen Erziehung“ in seinen bekannten Briefen gestellt hat. Und die ästhetische Erziehung in dem hohen Sinne, in welchem er sie fordert, fällt in ihrem innersten Wesen mit einer lebendigen religiösen Erziehung im Sinne des christlichen Princips zusammen. Seine Forderung: „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen“

bezeichnet den evangelischen Standpunct gegenüber dem einseitig gesetzlichen; der Adel, welchen die Schönheit der gereiften Wissenschaft mittheilen soll, fällt vielfältig mit der religiösen Weihe zusammen, und selbst seine Sehnsucht nach „den Göttern Griechenlands“ war im Grunde eine Sehnsucht nach dem lebendigen Gott des Christenthums, welchen er in dem seine Zeit beherrschenden Gottesbegriff des abstracten Deismus nicht fand.

Soll nun aber die Kunst einen solchen pädagogischen Einfluß ausüben, so muß man diesen ihr nicht dadurch verkümmern, daß man sie zu einem Erziehungs*mittel* im schlechten Sinne, etwa zu einer bloßen Dienerin der Moral, erniedrigt. Man muß jenen Einfluß nur bei *wirklichen Kunstwerken* suchen und diese auch als solche wirken lassen, nicht dadurch, daß man das Hauptgewicht auf die verständige Erläuterung von Nebendingen und auf die Anleitung der Schüler zu reflectirender Kritik richtet, das schöne Ganze zerpflücken und seinen Totaleindruck stören, sondern indem der Lehrer das von ihm selbst empfundene Kunstwerk vor den Schülern reproducirt, muß er auch diese unmittelbar zum lebendigen Empfinden und Reproduciren desselben anleiten. Und um die richtige Auswahl zu treffen und die richtige Behandlung zu finden, ist freilich vor allem nöthig, daß der Lehrer selbst einen reinen, kräftigen und gebildeten ästhetischen Sinn besitze.

Gehen wir nun von diesen allgemeineren Bemerkungen zur Frage nach *der pädagogischen Verwendung der einzelnen Künste* über, so muß der Erzieher vor allem darüber sich klar werden, daß, wenn es sich um die Kunst als einen Gegenstand des gemeinsamen Schulunterrichtes handelt, nicht die Rede sein kann von Anleitung der Schüler zu künstlerischer Production — denn diese setzt eine individuelle Begabung voraus —, sondern daß nur das lebendige Verständnis und die frische Reproduction vorhandener Kunstwerke das Ziel sein kann. Zu einem allgemeinen Unterrichtsgegenstande eignen sich aber die einzelnen Künste um so mehr, je weniger sie an ein mit physischer Kraft zu bewältigendes und räumlich begrenztes Material gebunden sind: am wenigsten also die Architektur und nächst ihr die Sculptur, mehr schon die Malerei und die Zeichenkunst, noch mehr die Musik und am meisten die Poesie. Wenn nun auch *Architektur* und *Sculptur* ein eigentlicher Gegenstand des Schulunterrichtes nicht werden können, so wird sich doch leicht in jeder Stadt Gelegenheit bieten, auch an den Schöpfungen dieser Künste den Sinn für das Schöne und die Fähigkeit, es von dem Unschönen zu unterscheiden, auszubilden. Ja auch der Dorfjugend wird sich an dieser oder jener alten Kirche, an dem mit Epheu umrankten Burgthurm, an dem stattlichen Bauernhause, welches sein solides Holzwerk in entsprechender Malerei ehrlich hervortreten läßt und mit sinnigem Schnitzwerk und guten Sprüchen geziert ist, das Verständnis dafür beibringen lassen, daß dies alles weit schöner ist, als die regelmäßigen und mit dem reinen Weiß einer von jeder Berührung mit der Kunst unbefleckten Unschuld prangenden Bauwerke der „Neuzeit“, das neue „Hotel“ des Dorfes, das unter den Händen des Weißbinders den täuschenden Schein eines Steinbaues angenommen hat, und jene neuen Kirchen oder vielmehr Bethäuser, auf welchen am Ende gar ein »Deo« oder »Au Seigneur« stehen muß, zur Warnung des Fremden von Distinction, damit dieser sie nicht für eine bedeckte Reitbahn oder für einen Gasthof halte. Von den Werken der *Malerei* und *Zeichenkunst* kann das Kind in Haus und Schule eine unmittelbare Anschauung erhalten. Dort ist darauf zu sehen, daß was das Haus künstlerisch schmücken soll, auch wirklichen Kunstwerth habe, damit nicht das „vor das Auge gestellte“ Unschöne und Absurde das „magische Recht“, welches es besitzt, in einer der Geschmacksbildung verderblichen Weise auf die heranwachsende Jugend ausübe. Namentlich durch die Vervollkommnung des Holzschnittes ist es jetzt auch wenig bemittelten Familien leicht gemacht, diese Forderung zu erfüllen. Auch mit Bilderbögen und Bilderbüchern sind unsere Kinder weit besser daran, als wir selbst es noch vor vierzig Jahren waren; und zwar sind die ungemalten den gemalten entschieden vorzuziehen, weil der fehlende Farbenreiz den Sinn für die reine Form schärft und zugleich der Phantasie einen freieren Spielraum gewährt. Ganz besonders aber sollte man mit Benutzung des Carikirten vorsichtiger sein, indem dabei nur zu leicht der Hang zum Gemeinen eine gefährliche Nahrung erhält und der Reiz des Possenhaften die Entwicklung eines ernsten Sinnes für das Schöne beeinträchtigt. In der Schule wird

durch den Gebrauch guter Bilder beim Unterricht in der Geschichte, namentlich der biblischen, und in der Geographie und Naturgeschichte auch die Bildung des Geschmacks befördert werden, wozu überall ein zweckmäßig ausgewählter Bilderschmuck an den Wänden des Schulzimmers mitwirken sollte. Diesem Zwecke direct zu dienen, ist die Aufgabe des Zeichenunterrichtes, der aber als allgemeiner Unterrichtsgegenstand auch nur das sich zum Ziele setzen darf, was von allen erreicht werden kann. Es muß also besonders darauf geachtet werden, daß nur bescheidene Leistungen dem Schüler zugemuthet werden, diese aber mit möglichster Vollkommenheit und Sauberkeit zu Stande kommen, damit das Kind an seiner Arbeit und an seinem allmählichen Fortschritt selbst seine Freude haben kann. Dazu ist aber vor allem ein selbst methodisch tüchtig geschulter Zeichenlehrer erforderlich; denn es ist ein großer Irrthum, zu glauben, daß der, welcher selbst zeichnen kann, auch nothwendig im Zeichnen müße Unterricht geben können, und dieser Irrthum hat zur Folge, daß oft die tüchtigsten Künstler, während sie mit wenigen besonders talentvollen Schülern noch allein vorangehen, Geschmack und Interesse der übrigen in Sudeleien und der daraus nothwendig entstehenden Unlust verkommen lassen. Aehnliches tritt bei dem häuslichen Musikunterricht nicht minder häufig ein. Dem Schulunterrichte in der Musik dagegen werden zwei andere Klippen gefährlich, einmal die Versuchung, das Gute gegen das Neue zurückzustellen, und dann die, in übergroßem Eifer an zu Schweres sich zu wagen. Beide Klippen werden vermieden werden, wenn der Lehrer inmitten der Grenze sich hält, welche der Choral auf der einen und das Volkslied auf der andern Seite bezeichnet. Viel zweckmäßiger, als das schulmeisterliche Bestreben, das Volkslied als etwas absolut Gemeines aus der „aufgeklärten" Jugend zu verbannen, ist es, dasselbe auf sinnvolle Weise in Pflege zu nehmen und zu veredeln, indem man seinen meist vortrefflichen Melodieen passende — nur auch wirklich poetische — Texte unterlegt, wozu ja auch bereits ein dankenswerther Anfang gemacht ist. Innerhalb der angedeuteten Grenze bewegen sich denn auch zahlreiche, für Jugend und Schule vollkommen geeignete Compositionen von unseren ausgezeichnetsten Meistern, wie Haydn, Mozart, Beethoven, C. M. von Weber, Kreutzer, Schubert, Mendelssohn, Silcher, so daß der Lehrer sich niemals in die Nothwendigkeit versetzt finden kann, auch nur zum Mittelguten seine Zuflucht zu nehmen.

Am bequemsten bieten natürlich die Producte der Poesie als Mittel für die ästhetische Erziehung sich dar, wie sie denn auch in einem einigermaßen ausgebildeten Unterricht jederzeit eine weniger oder mehr bedeutende Stelle gefunden haben. Freilich wurde dabei früher eine ästhetische Wirkung von Seiten der Erzieher nicht gerade beabsichtigt, sondern es wurden andere Zwecke verfolgt, neben welchen es der Kunst überlassen blieb, ihren Einfluß als solche durch sich selbst auf empfängliche Gemüther unmittelbar geltend zu machen. Es ist merkwürdig, daß die auf das Gesammtgebiet der Pädagogik sich richtende Reflexion der an sich höchst unpoetischen pädagogischen Neuerer aus der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts doch auch der Erkenntnis sich nicht verschließen konnte, daß der Poesie eine Stelle im Unterrichte gebühre, wenn sie auch sofort zu einer Dienerin der Moral erniedrigt wurde. Die aus dieser Richtung hervorgegangenen „Lehren der Weisheit und Tugend" (1. Aufl., Leipzig 1792; 23. Aufl., Leipzig 1858) des Hessen-Darmstädtischen Kirchenraths Wagner können als die erste für Schulzwecke verfaßte Gedichtsammlung eine epochemachende Stellung in der Geschichte der pädagogischen Verwerthung der Poesie beanspruchen. Es tritt aber in diesem Buche auch die ganze Einseitigkeit der angegebenen Auffassung charakteristisch hervor. Das Ganze ist nach den verschiedenen Tugenden und den entgegenstehenden Untugenden eingetheilt und unter diese Rubriken sind dann die bezüglichen Gedichte zusammengestellt, ganz wie die Lieder des exemplarisch schlechten Darmstädter Gesangbuchs, bei dessen Redaction z. B. gelegentlich auch für „das christliche Verhalten gegen die Bäume" ein Lied eigens verfaßt worden ist. Wiederum ist es charakteristisch für den seither erfolgten Umschwung zum Besseren, daß jenes Buch neuerdings unter den Händen des um die deutsche Literatur verdienten Sohnes des Verfassers eine ganz andere Gestalt hat annehmen müßen, um sich noch im Curse zu halten. Der Poesie ist jetzt gestattet worden, als Kunst zu wirken, was freilich auch in so vollem Maße erst möglich geworden ist nach dem Erscheinen der Göthe'schen, Schiller'schen, Uhland'schen u. a. Balladen und nach dem Aufschwunge, den das vaterländische Lied seit der Zeit der Befreiungs-

kriege genommen hat. Auch für das zartere Kindesalter ist unterdessen gesorgt worden durch sinnige und ansprechende Fabeln, in welchen das Lehrhafte nicht in plumper Absichtlichkeit hervortritt, durch geistliche und weltliche Liedchen und durch den reichen Schatz des Volksmärchens (vgl. d. Art. Märchen). Bedenklicher dürfte es sein, daß unsere neuen Kinderlieder nicht selten aus dem Kindlichen in das Kindische hinübertändeln. Dadurch wird die Mahnung nahegelegt, so viel wie möglich an eigentlich Classisches sich zu halten, wovon ja die oben genannten und die ihnen verwandten Dichter selbst für das kindliche Alter reichen Stoff darbieten, welcher zugleich der nicht genug zu beherzigenden Forderung Dahlmanns gerecht wird, „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten."

L.

Lachen — ist eine stoßweise Ausathmung der Luft, hervorgerufen durch den Reiz des Komischen, also durch die Urtheilskraft vermittelt, obwohl es auch ein hiedurch nicht vermitteltes, pathologisches Lachen giebt. Mit letzterem hat es die Pädagogik in der Regel nicht zu thun.

Lachen wie Weinen gehört zu den Vorrechten des Menschen, von welchen gerade das Kindes- und angehende Jugendalter den ausgedehntesten Gebrauch macht, so zwar, daß die Lust zum erstern mit den Jahren in demselben Verhältnis zunimmt, in welchem der Drang zum andern schwindet, während in der Mitte dieser Periode beide sich in die Herrschaft theilen, wie Sonne und Regen im April. Kant nennt sie die Affecte, durch welche die Natur die Gesundheit mechanisch befördere, und haben hierüber die Physiologen Auskunft zu geben, deren Untersuchungen übrigens gerade hier der Unterstützung des Experiments an ihren Kaninchen u. dgl. entbehren müßen, weil diese Opferthiere der Medicin nicht lachen. Kant giebt auch folgenden Rath: „Kinder, vornehmlich Mädchen müßen früh zum freimüthigen, ungezwungenen Lächeln gewöhnt werden; denn die Erheiterung der Gesichtszüge hiebei drückt sich nach und nach auch im Inneren ab." Es dürfte jedoch eine hierauf besonders gerichtete Einwirkung weder nöthig noch räthlich sein. Morosem Aussehen muß man begegnen, freundliches kann man nicht künstlich erzeugen.

Daß man der Kindheit und Jugend die Motive des Lachens nicht verwehren soll, bedarf so wenig eines Beweises, als daß man ihnen die Bewegung in freier Luft gestatten muß. Ist doch ersteres gleichsam eine Bewegung der frischen Luft in Lunge und Blut, und der im Wachsthum begriffene Körper bedarf mehr Luft als der gealterte. Dagegen ist darauf zu sehen, daß jene natürliche Lebensäußerung nicht ausarte, noch ihr durch unrechte Mittel gedient werde. Es giebt eine Verwilderung im Lachen. Das Benehmen eines Erwachsenen, der in Gesellschaft rohe Witze reißt und dazu selbst das Signal unmäßigen lauten Gelächters giebt, ist pöbelhaft. Findet sich unter einer Schaar junger Leute der eine oder der andere, welcher hierin seine Vorstudien zu machen anfangen will, so ist dem ernstlich zu begegnen. Lustige Kinder sind auch wohl zu unterscheiden von Possenreißern, welche sich selbst herabwürdigen und in der Regel schnell die Grenzen des Anständigen überschreiten. Lachen soll nie Zweck werden, sondern darf nur Folge sein. — Es kann ansteckend werden unter gewißen Umständen. In der Nähe von Ferien oder Kinderfesten sind die Schüler oft von einer kaum zu bändigenden Lachlust eingenommen, und eine Kleinigkeit reicht hin zum allgemeinen Ausbruch. Aber auch bei länger dauernder Depression des Gemüths tritt oft die Reaction durch jenen Affect ein, durch welchen die Natur die Gesundheit mechanisch und chemisch befördern will; so während der Dauer langer und schwerer Krankheiten und sogar in den Häusern wirklicher Trauer. Junge Leute, welche unvernünftig streng erzogen und daran gewöhnt werden, die heiteren Regungen der Lebenskraft für Sünde anzusehen, kann man zuweilen über eine Kleinigkeit in nicht endenwollendes Gelächter ausbrechen sehen — eine momentane Selbsthülfe gegen unnatürliche Hemmung.

Aristoteles läßt das Lächerliche aus einer „unschädlichen Ungereimtheit" entstehen,

und hierin werden wir zugleich einen Fingerzeig für die sittliche Beurtheilung erkennen. Das Ungereimte, sobald es schädlich wirkt, hört auf ein Gegenstand des Lachens zu sein. Z. B. ein Knabe, mitten im Spiel zu Boden fallend, macht eine komische Figur; hier hat das Lachen freien Lauf. Ganz anders ein Mann, ein Greis, der ernsthaft über die Straße schreitet und strauchelt. Der Contrast ist hier stärker und insofern der Reiz zum Lachen größer, aber die natürliche Lachlust muß dabei ihre Gegenwirkung in dem Mitleid und im Respect finden. Ein Vater oder Lehrer geht auf schmalem Brett, wenn er sich selbst zum Gegenstand des Lachens bei den Kindern macht; das Ungereimte, was er thut, wirkt schädlich ein auf dasjenige, was er ist. Witzworte über Gegenstände, die den Zöglingen ehrwürdig sein müßen, sind schädliche Ungereimtheiten, und es kann sich fragen, ob der Possenreißer, welcher seine eigene Person zum Besten giebt, nicht doch den Vorrang vor dem selbstsüchtigen Spötter hat. Es ist ein Unterschied: belachen und auslachen; ersteres geschieht unwillkürlich, letzteres geht aus Schadenfreude hervor. Belächeln kann man aus Gutmüthigkeit oder aus Hochmuth. Wer noch über vieles lacht, hat noch über weniges nachgedacht.

Jenachdem in einem Kinderkreis ein Lachen entsteht, und sie wollen darüber keine Rechenschaft geben, hat man zu besorgen, daß der Lachstoff einem unzarten oder von der Scham unbeschützten Gebiet entnommen ist. Hierauf weist auch manchmal das unterdrückte Lachen hin. Es kommt auch bei an sich gutgearteten jungen Leuten vor, daß sie zuweilen hinter solchen Personen her lachen, welchen sie so eben Ehrerbietung erzeigt haben. Dies scheint eine Abspannung des Gemüths zu bezwecken, eine unwillkürliche Erleichterung von dem Druck der Auctorität. Man soll sich davon nicht beleidigen lassen, aber es ist als Unbildung zu bekämpfen.

Sündhaft ist das Verlachen misgestalteter oder blödsinniger Personen, auch Betrunkener; bösartig kann das Auslachen solcher Mitschüler sein, die aus Mangel an Gaben in ihren Leistungen Blößen geben. Der Spott des Lehrers wirkt doppelt verschüchternd auf sie ein; manche Natur erträgt ihn weniger als strenge Züchtigung, und er kann auf die Liebe tödtlich einwirken. Für diejenigen aber, welche sich nicht davor scheuen schlecht zu sein, wenn sie nur nicht thöricht erscheinen, mag der Spott noch das einzige Mittel sein, welches vor der Hand wenigstens niederschlagend wirkt.

Lancaster, s. Bell.

Landkarten, s. Geographie.

Landschule. In neuerer Zeit wird zwischen der ländlichen und städtischen Volksschule in Schriften über das Schulwesen kaum noch ein Unterschied gemacht. Der Unterschied beruht auch in der Hauptsache nur auf der Kategorie des Ortes, wo die Schule sich befindet, sofern man die Schulen in Dörfern und zum Theil in kleinen Städten Landschulen heißt gegenüber den Volksschulen in größeren Städten, welche Stadtschulen oder städtische Volksschulen genannt werden. Die Aufgabe der Volksschule ist in Stadt und Land im allgemeinen gleich. Es ist darum schon jetzt schwer, und wird nach und nach immer weniger möglich werden, im allgemeinen die Aufgabe der Landschule in Betreff des künftigen Lebensberufs der Schüler von derjenigen der Stadtschule zu unterscheiden; man wird vielmehr bei der Feststellung dieser Aufgabe immer die besonderen örtlichen Verhältnisse im Auge halten müßen.

Die Landschulen sind ihrer Entstehung nach etwas später als die städtischen Volksschulen; diese haben sich großentheils von den lateinischen Schulen abgezweigt, jene aber sind erst einige Zeit nach der Reformation nach dem Vorgange der städtischen Volksschulen errichtet worden. Im Anfang hatten sie ein kümmerliches Dasein, da nicht bloß Küster, sondern auch Handwerker und Tagelöhner, welche etwas lesen, schreiben und singen konnten, den Unterricht in ihnen ertheilten. Nach dem dreißigjährigen Kriege vollends kostete es Opfer, Mühe und Zeit genug, bis sie nur wieder hergestellt und in den früheren Stand gebracht waren. Erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts fieng man an, ihnen mehr Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuzuwenden. Vorzugsweise sind es E. F. v. Rochow und H. Pestalozzi (s. die betr. Art.), welchen die ländlichen Schulen ihren gegenwärtigen besseren Zustand zu danken haben. Der Geist, der von diesen Männern ausgieng, erwies sich nach und nach allerorten wirksam. Wo noch keine Landschulen waren, wurden sie nun errichtet, so daß jetzt in ganz Deutschland kein Ort mehr zu finden ist, der nicht seine Schule hat. Aber auch in einem

besseren Zustande befinden sich jetzt diese Schulen, so daß in manchen Gegenden in dieser Beziehung zwischen der ländlichen und der städtischen Volksschule wenig Unterschied ist. Doch sind es immerhin noch eigenthümliche Schwierigkeiten, mit welchen die Landschule zum Theil überall, zum Theil unter gewißen örtlichen Verhältnissen zu kämpfen hat. Unter jenen nennen wir hauptsächlich die häufige Ungetheiltheit der Schulen unter Einem Lehrer infolge der geringen Zahl der Ortseinwohner, und die Sommerschule, während der die einzelnen Schüler nur in ein paar Stunden des Tages Schulunterricht empfangen. Zu den anderen Schwierigkeiten zählen wir die in manchen Gegenden sehr häufigen Schulversäumnisse (s. d. Art.); ferner den schlechten Zustand der Schulhäuser und Schulzimmer; den geringen Gehalt, um deswillen häufig nur schwächere Lehrer auf solche Stellen kommen; den Mangel an guten Lehrmitteln für die Hand des Lehrers, an Mitteln zu seiner beruflichen Fortbildung und an Lernmitteln für die Hände der Schüler, und endlich das zähe Halten mancher Landleute am Alten und das eigensinnige Widerstreben gegen neuere Methoden und Lehrmittel.

In der Classeneintheilung unterscheidet sich die ländliche Volksschule von der städtischen nur insofern, daß auf dem Lande gewöhnlich weniger Classen (und Classenlehrer) sind, somit auch die Trennung der Geschlechter nur selten vorkommt. Wenn aber nur Ein Lehrer angestellt ist, so sollte dieser nicht immer alle Altersklassen in der Schule beisammen haben, indem er doch nur eine Abtheilung selbst unterrichten kann. Beschäftigt er die andern durch Monitoren oder läßt sie in schriftlichen Ausarbeitungen sich üben, so ist im ersteren Falle, wenn in mehreren Abtheilungen laut gesprochen wird, die Störung oft groß, und im andern Falle dürfte häufig die Zeit zur Durchsicht und Correctur des Geschriebenen nicht ausreichen. Ueber den Ausweg der Halbtagsschulen s. d. betr. Art. Uebende Selbstbeschäftigung aber gehört in jedem Fall ausschließlich in die Schule, weil die Kinder des Landvolks für Ausarbeitung von Hausaufgaben, das Auswendiglernen ausgenommen, meistens weder Zeit noch Gelegenheit haben.

Die Unterrichtsfächer der Landschule sind im wesentlichen dieselben, wie in der städtischen Volksschule: Religion, Realien, Lesen, Schreiben (und zwar Schönschreiben, Rechtschreiben und Aufsatzschreiben), Rechnen, Singen. Ob auch im Zeichnen Unterricht ertheilt und ob die Handarbeit unter die Schulpensen obligatorisch aufgenommen werden soll, darüber geben am Ende immer die örtlichen Verhältnisse die letzte Entscheidung.

Wie in den Städten, so ist es nicht minder auf dem Lande wünschenswerth, daß neben der Volksschule sowohl eine Kinderbewahranstalt als eine Fortbildungsschule bestehe. Die erstere ist Bedürfnis, weil die Eltern besonders des Sommers viel in Feld und Wald oder in Fabriken &c. sich beschäftigen; die letztere kann nicht entbehrt werden, wo die Landwirthschaft und das ländliche Gewerbe entsprechend den Forderungen einer mächtig fortschreitenden Zeit gehoben werden soll.

Die Schulzucht hat in der Landschule keinen andern Zweck und Charakter als in der Stadtschule. Wenn man manchmal auf dem Lande mehr mit der Uncultur und der damit zusammenhängenden Unart und Unsitte zu thun hat, so giebt es da auf der andern Seite auch Volksschüler, welche unter der Zucht der Eltern und der ganzen Gemeinde gehalten viel lenksamer und für gute Eindrücke empfänglicher sind als die von der Cultur beleckten, aber auch in vielen bösen Streichen erfahrenen frechen Buben in der Stadt. Jedenfalls hat der Landschullehrer vor dem Stadtschullehrer häufig das voraus, daß er, wenn er sich Achtung zu erwerben weiß, in der Landgemeinde viel mehr gilt und mehr Einfluß nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die ganze Gemeinde ausüben kann.

Literatur: Niemeyer, Grundſ. der Erziehung und des Unterrichts, 3. Thl. Schwarz, die Schulen. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Thl. Denzel, Einleitung, 2. Thl. Curtman, Lehrbuch der Erziehung, 2. Thl. Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des bremischen Gebiets.

Zusatz. In verschiedenen Gegenden Deutschlands wird die Landschule (oder überhaupt die Volksschule) auf mannigfache Weise gegliedert und diese Gliederung mit besonderen Namen bezeichnet.

Im Norden und Nordwesten Deutschlands (Preußen, Sachsen, Olden-

burg, Mecklenburg, Braunschweig u. s. w.) scheint diese Mannigfaltigkeit am größten zu sein. Die Dorfschule heißt da Pfarr-, Kirchspiels-, Kirch-, Küster- oder Hauptschule, wenn sie in einem Dorfe mit selbständiger Kircheneinrichtung besteht. In den meisten Fällen ist ein niederes Kirchenamt, Organisten-, Cantor-, Küster- (Meßner-, Opfermann-, Kirchner-, Sigristen-) Dienst damit verbunden, dessen Einkünfte der Schullehrer bezieht. Die übrigen Schulen heißen Neben-, Außen-, Bauerschafts-Schulen u. s. w. Hie und da unterscheidet man auch so, daß Hauptschulen die durch das Gesetz bestimmten öffentlichen Schulen, Nebenschulen aber diejenigen Schulen heißen, welche von einzelnen Ortschaften aus eigenem Antrieb, jedoch mit Genehmigung der Behörde errichtet worden sind und unterhalten werden, übrigens unter gleicher Aufsicht stehen und gleiche Aufgabe haben wie jene. Sofern Schulen der Aufsicht eines bestimmten Parochus unterstellt sind, heißen sie Parochialschulen; dies ist besonders in solchen Orten der Fall, welche in mehrere Parochien getheilt sind, deren jede ihre besondere Schule besitzt. Nebenschulen in Filialdörfern werden Filialschulen genannt. Wo die Kinder aus dem einen Theil des Schulbezirks die Ortsschule wegen schlechter Wege &c. im Winter nicht besuchen können, wird für die ungünstigere Jahreszeit eine sogenannte Winterschule als Nebenschule errichtet. Nebenschulen, worin die Kinder um örtlicher Verhältnisse willen nur den ersten Theil der Schulzeit zubringen, um nachher in die Orts-(Haupt-)schule überzugehen, werden auch wohl Fibelschulen &c. genannt.

In dem südwestlichen und südlichen Deutschland ist die Gliederung der Schulen und ihre Benennung weniger mannigfaltig. Außer dem Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen theilt man die letzteren hauptsächlich ein in Dorfschulen (Orts-, Mutterorts-, Pfarrdorf-Schulen) und in Filialschulen (gleichviel ob die Filialien eigene Kirchen haben oder nicht, wenn nur der Geistliche nicht im Orte wohnt). Außerdem finden sich Privatschulen, welche von einzelnen Familien, die sich dazu vereinigt haben, auf eigene Kosten errichtet worden sind und unterhalten werden, jedoch mit Genehmigung und unter einiger Aufsicht der Behörden; hieher gehören auch die Schulen in Rettungsanstalten u. dgl.

Landwirthschaftliche Schulen, s. Fellenberg, Wehrlianstalten.

Langeweile — kann man sowohl haben als machen. Letzteres geschieht von dem Erzieher, der z. B. seinen Zögling zu einem Spaziergang mitnimmt, auf welchem derselbe nichts sieht und hört; oder es geschieht durch den Lehrer, welcher seinen Unterricht schläfrig oder wässerig oder breit oder zu hoch giebt. Ihnen beiden antwortet das Gähnen, als durch welche unwillkürliche Bewegung der Athmungswerkzeuge der geplagte junge Mensch einen reicheren Vorrath von Sauerstoff sich zuführt zur Entschädigung für den Mangel an geistigem Belebungsstoff.

Langeweile hat, wem die Zeit länger verweilt als er wünscht. Da aber die Zeit selbst ihren immergleichen Pendelschwung hat, so muß dieser Schein des langsamern Gangs der Zeit aus dem Gemüth des mit der Langenweile Geplagten selbst erklärt werden. Langeweile ist nämlich eine geistig unausgefüllte Zeit. Daher sind die trägen Menschen langweilige Menschen; dem Fleißigen vergeht die Zeit schnell. Jedoch erscheint eine Zeit auch dann lang, wenn sie mit Monotonem gefüllt ist. Daher ein Wechsel in der Bewegung des Inwendigen sein muß, wenn nicht der Schein der Zeitlänge eintreten soll. Jüngere Schüler, beim Beginn einer Unterrichtsstunde zerstreut, sind gegen das Ende langweilig; dort zu rascher Wechsel der Gedanken, bis sie sich zum Gegenstand gesammelt haben, hier Abspannung durch die Gleichmäßigkeit der Gedanken. Das nämliche Thema, zwei Stunden hintereinander fortgesponnen, wird selbst bei älteren und eifrigen Hörern zuletzt Gähnen erzeugen. Bei warmer Witterung tritt dieses früher ein und muß daher im Sommercurs auf raschen Wechsel der Pensen Bedacht genommen werden. Ein munteres Lied, dazwischen hinein gesungen, kann schnell die Lebensgeister wieder wecken, dagegen bloßes Zanken den schlafartigen Zustand nur vorübergehend unterbricht. — Ein Kind, das in der Schule und beim Spiel gleichviel Langeweile zeigt, ist entweder von Natur stumpf oder schuldhaft träge, wiewohl es auch seltene Ausnahmen giebt (s. den Art. Dummheit). Zuweilen tritt ein „lakeliges" Wesen auch aus Abspannung ein und findet man sonst fleißige Schüler z. B. an Ferientagen dann ganz sich gehen lassend. Es mag dies gänzliche Ruhen dem körperlichen

Gedeihen behülflich sein, aber die unausgefüllte Zeit kann auch schnell durch den horror vacui zu Erfüllung mit Gegenständen treiben, die verderblich sind — sei es in der Phantasie allein oder dazu noch im Sinnlichen. Darum ist räthlich, der Jugend Abspannendes und dennoch Ausfüllendes zu gestatten oder nahezulegen — Musik, Zeichnen, Beschäftigung im Garten, körperliche Uebungen. Letztere in Form von anmuthigen Spielen dienen besonders förderend, sofern die körperliche Anstrengung mit einem gemüthlichen Interesse sich verbindet und der Wechsel des Spiels auch die Seele in Athem erhält, ohne das geistige Nachdenken in Anspruch zu nehmen. Kant bemerkt sehr richtig, durch Nichtsthun erhole man sich nur langsam, baut aber hierauf ein Lob des Spielens um Geld. Diese Art von Erholung ist bei vielleicht den meisten Spielern nichts anderes als eine Fortsetzung der Selbstflucht, der sie auch sonst sich befleißigen, und gehört unter diejenigen Mittel, der Langeweile zu entgehen, durch welche man die Zeit todtschlägt anstatt sie auszufüllen. Das Romanlesen ist ebenfalls ein bedenkliches Mittel und wird ebenso gerne Zweck, wie das Spielen. Man hat übrigens ein deutliches Erkennungszeichen für das Passende eines Zeitvertreibs: jeder Zeitvertreib ist positiv schädlich, bei dessen Ende der Mensch noch langweiliger geworden ist als zuvor. — Blasirtheit ist habituelle Langeweile, herrührend aus Abstumpfung durch Ueberreiz; in diesem Fall ist das Gemüth grau überzogen durch Mischung aller Farben im Regenbogen des Genusses. (Vgl. den Art. Blasirt.)

Langweilig wird in Gesellschaft, wer über nichtige Dinge wichtig oder über wichtige endlos spricht, und insofern streift die pädagogische Bekämpfung der Langenweile auch in das Gebiet der Anstandsregeln. Wesentlich aber geht sie auf tiefere Schäden los, denn die Zeit nicht ausfüllen heißt das Leben vergeuden.

Laster. (Vgl. den Art. Das Böse.) — Unsere Sprache ist reich ausgestattet mit Bezeichnungen für die Arten und Stufen des habituellen sittlich Bösen. Wir reden von Mängeln, von Fehlern, von schwachen Seiten, von Untugenden, von Lastern, von Lasterhaftigkeit, von Verstocktheit. In dieser Scala von Ueblem, was der Mensch nicht bloß *thut*, sondern was er an sich *hat*, ist dem Laster seine bestimmte Stelle anzuweisen und dieser gemäß das pädagogische Verfahren der Gegenwirkung und Heilung darzulegen.

Einen *Mangel* im ethischen Sinne sehen wir da, wo nach der Vorschrift des Sittengesetzes eine Tugend sein sollte, aber die Stelle derselben leer ist. Hieraus ist aber sogleich klar, warum dieser Gegenstand eigentlich noch kein Object für die Erziehung bildet. Denn wo eigentlich alles noch leer, noch erst im Werden ist, da giebts noch keine leeren Stellen. Der Erzieher wird zwar schon warnehmen können, daß an dem oder jenem Punct ein Mangel sittlichen Interesses dereinst eintreten könnte; er wird also gerade nach dieser Seite hin, weil der Trieb fehlt, das Gewissen zu wecken suchen; aber dem Hervortreten von Mängeln kann er damit dennoch nicht vorbeugen, weil sich später oft der Sinn nach ganz andern Seiten hin verschließt und öffnet, als er es im Jugendalter war. Selbst durch Erzeugung eines strengen Pflichtbewußtseins wird praktisch das Entstehen von Mängeln nicht unmöglich gemacht, weil, wo es am sittlichen Trieb in einer bestimmten Beziehung fehlt, alsbald auch der Verstand den Beweis zu liefern bereit ist, daß in jener Beziehung gar keine Schuldigkeit vorliege. Dann aber ist allerdings die Stufe des bloßen Mangels schon überschritten; aus dem Mangel wird ein Fehler.

Zwar unterwerfen wir auch den *Fehler* noch einer schonenden Beurtheilung, sofern die Passivität des Willens dessen Activität überwiegt; doch denken wir uns denselben als wesentlich imputabel und in Vergleich mit der Negativität des bloßen Mangels als etwas positives. Der Fehler beruht zwar auf sittlicher Schwäche, ist aber schon viel weniger, als ein Mangel, durch anderweitige Tugenden zu decken, zu überstrahlen, weil, wenn der Wille in andern Stücken kräftig genug ist, ihm alsdann auch zugemuthet werden kann, daß er in jener Beziehung seine Schuldigkeit thue. Pädagogisch ist der Bildung von Fehlern nur entgegenzuwirken durch die Zucht, die einer fehlerhaften Neigung die Befriedigung versagt oder dieser durch Strafe ein Gegengewicht giebt, so daß eine Gewohnheit gar nicht entstehen kann; aber durch eine Zucht, die ebensosehr auf positivem Wege den Willen stärkt und das Gewissen schärft für den künftigen Kampf. Das sittliche *Gebrechen* ist seinem Wesen nach identisch mit

dem Fehler; der Name jedoch wird je nach dem subjectiven Eindruck, den die fragliche Qualität auf uns macht, auch vom Mangel, wie von der Untugend und sogar dem Laster gebraucht, in jenem Fall um ein starkes, in diesem Fall um ein milderes Urtheil damit auszusprechen.

Die nächste Stufe ist die Untugend, deren negativer Name doch etwas sehr positives — ein Wollen oder Thun dessen, was nichts taugt — ausdrückt. Die Untugend inficirt stärker und tiefer, als der Fehler, das sittliche Gesammtwesen des Menschen, denn sie wird mit Willen gehegt und festgehalten. Daher sie in dieser Beziehung dem Laster an sittlicher Verwerflichkeit gleich kommt. Dagegen unterscheiden sich beide deutlich dadurch, daß sich 1) das Laster in Handlungen von ganz bestimmter Art, die Untugend dagegen mehr im allgemeinen Benehmen offenbart; daher z. B. Fürwitz, Neid, Roheit, Heftigkeit als Untugend, dagegen Trunkenheit, Wollust, Geiz als Laster zu charakterisiren sind; und daß 2) das Laster seine Befriedigung im Genuß, also auf den Wegen der Sinnlichkeit sucht, was bei der Untugend nicht der Fall ist. Deshalb würden wir z. B. die Ehrsucht eine Untugend nennen, dagegen die Grausamkeit entschieden als Laster signalisiren. Das Laster ist aus den genannten Ursachen häßlicher, abschreckender als die Untugend, die für andere viel mehr eine Last, nicht aber wie das Laster ein Abscheu ist. Man kann das Laster als das den Menschen Schändende bezeichnen, als eine Sünde, mit der der Mensch sich selber lästert, d. h. seine eigene Ehre freventlich antastet. Aber damit ist noch nicht der Grund angedeutet, warum dann gewiße Sünden vorzugsweise solche schändende Wirkung haben, andere nicht, da doch eigentlich jede Sünde den Menschen vor Gott entehrt. Jenen Grund finden wir eben darin, daß der Mensch sich mit Willen an den Genuß hingiebt, und damit den Adel seiner Natur verleugnet und zerstört. Zunächst ist es der sinnliche Genuß, der, sobald er Selbstzweck, Lebenszweck wird, den Menschen schändet, wie er auch den Leib verwüstet; daher wir, wenn uns jemand schlechtweg als lasterhaft prädicirt wird, zuverläßig entweder an Wollust oder an Trunkenheit denken. Allerdings beschränkt sich der Lasterbegriff nicht auf diese zwei Gattungen; der Geiz, die Verleumdung, die Lüge — alles wird zum Laster, aber in welchem Fall? Abermals erst dann, wenn das Sündigen nicht nur habituell ist, sondern, statt bloß ein Mittel zum Genuß, vielmehr selbst schon Genuß ist und als solcher gesucht wird.

Mit dem Laster sollte es der Erzieher unmittelbar nie zu thun haben, weil es schon eine Macht und Consolidirung des Bösen voraussetzt, die dem Kindesalter seiner Natur nach fremd ist. Er hat zunächst nur dafür zu sorgen, daß aus dem Fehler nicht Untugend und Laster wird, wozu theils die Zucht, theils die positive Einpflanzung des Guten und die Pflege der Gewissensthätigkeit die erzieherischen Mittel sind. Davon zwar nicht auszuschließen, aber doch wesentlich untergeordnet ist das vom Philanthropismus belobte Mittel, von dem Laster durch Vorhaltung der traurigen Folgen desselben abzuschrecken, also die Sinnlichkeit selbst durch den Hebel der Furcht gegen das Laster in Bewegung zu setzen. Wird dieses Mittel allein oder vorherrschend angewendet, so verfehlt man seinen Zweck leicht darum gänzlich, weil der Zögling bald dahinter kommt, daß jene Folgen (wie namentlich die der geschlechtlichen Sünden) keineswegs immer wirklich eintreten. — Aber freilich müßten wir uns die Augen gewaltsam verschließen, wenn wir behaupten wollten, das Laster komme in Wirklichkeit bei Kindern noch nicht vor. In unsern Rettungshäusern, unsern Anstalten für jugendliche Verbrecher handelt es sich nicht mehr um Vorkehrungen gegen ein erst mögliches oder drohendes Uebel, sondern um Heilung des schon vorhandenen, um Ausrottung des schon eingewurzelten Bösen. Ausrottung des Lasters aber ist in letzter Instanz nur möglich durch jene neue Grundlegung des ganzen geistigen und sittlichen Lebens, die das Christenthum Bekehrung und Wiedergeburt nennt, — einen Act, der allerdings vom Individuum selber alles Ernstes gewollt werden muß, dessen Vollbringung aber immer ein Werk, ja ein Wunder der Gnade ist und als solches erbeten werden muß.

Lateinische Sprache. Unterricht im Latein auf den unteren und mittleren Stufen. Bald nachdem Roms Weltherrschaft gefallen war, begann es in anderer Weise in den Schulen des Abendlandes die Herrschaft zu gewinnen. Die

Stände und die Personen, die nach der Ehre höherer Bildung trachteten, bedurften die Kenntnis der lateinischen Sprache. Das Staatsrecht und das Privatrecht in allen zum ehmaligen großen Reich gehörigen Ländern war römisch, der christliche Gottesdienst wurde im ganzen Abendland, wohin das Evangelium gedrungen war, in lateinischer Sprache gefeiert, die Bibel in lateinischer Sprache, der Vulgata, gelesen. Die künftigen Rechtsgelehrten und Priester mußten Latein lernen, es wurde die Sprache der Wissenschaft überhaupt. So wurde Latein dasjenige Unterrichtsfach, das vorzugsweise höhere Bildung gewährte, und verwuchs mit dem Begriff der Bildung in der Art, daß es überall als das specifische Merkmal derselben galt. Es stand jedoch sehr lange an, bis man, was so geschichtlich geworden war, als vernünftig zu begreifen suchte. Aber richtig war dieser historische Weg gewesen; sonst wäre er längst aufgegeben. Wir versuchen dieses in Folgendem nachzuweisen und dabei zugleich die Methodik des Unterrichts im Lateinischen zu erörtern, bezw. die von uns empfohlene Methode zu begründen.

Der erste Gewinn, welchen die Erlernung einer fremden Sprache gewährt, und so zu sagen der roheste, besteht darin, daß wir lernen: die gleiche Sache, die wir in unserer Muttersprache mit diesem Worte bezeichnen, drückt man in andern Sprachen anders aus. Schon dadurch wird der Lernende über die engen Grenzpfähle seines Ichs, seiner ursprünglichen Beschränktheit, seines ganzen bisherigen Warnehmens und Vorstellens hinausgehoben. Eine zweckmäßige Vertheilung der Aufgabe, die Vocabeln der fremden Sprache in beständiger geistiger Arbeit sich anzueignen, gehört also zu den ersten Forderungen, welche an eine gute Methode auch des lateinischen Unterrichts zu stellen sind.

Der Schüler, der eine fremde Sprache erlernt, muß zweitens erkennen: die Theile, aus welchen die menschliche Rede besteht, gehören verschiedenen Wörtergattungen an, die sich hinsichtlich ihrer Formveränderungen verschieden verhalten, die also z. B. declinirt, comparirt, conjugirt werden können. Da tritt denn nun dem Anfänger ein großer Unterschied entgegen, durch welchen ihm ein neues Licht aufgeht: er sieht an den alten Sprachen, zunächst also am Latein, daß die Sprachen gar verschiedene Beugungsformen haben, daß sie in Bezug auf die Zahl und Bedeutung der Casus des Nomens, die Genera, Modi, Tempora des Verbums ꝛc. gar sehr von einander abweichen, und dieses dient wiederum wesentlich dazu, seinen Horizont auszuweiten. Und hier tritt nun ein Vorzug der lateinischen Sprache vor den gewöhnlichen modernen ins Licht, den man hoch anschlagen darf: diese Beugungsformen sind viel unmittelbarer und schärfer ausgeprägt, als z. B. im Deutschen; der Lateiner verändert bloß die Endungen des Substantivs, des Verbums, auch wo der Deutsche sich auf andere Art helfen, den Artikel oder eine Präposition (des, den; von, durch) zur Bezeichnung des Casus, ein Hülfszeitwort (hat, ist, wird; möge, dürfte ꝛc.) zur Bezeichnung des Tempus oder Modus zu Hülfe nehmen muß. Der Schüler muß das Wort und seine Endungen genau ins Auge fassen und erhält damit ein vollkommen ebenso genaues und vollständiges Bild, wie wenn er im Deutschen z. B. das Substantiv mit dem Artikel, das Verbum mit den vielleicht weit von ihm getrennten Hülfszeitwörtern betrachtet, und erlernt dieses dann durch eine geistige Thätigkeit, bei welcher die Receptivität durch eine der Stufe angemessene Productivität ergänzt wird.

Aus diesen Sprachformen nun bildet sich nach bestimmten Normen der Satz. Soweit diese Normen durch die allgemeinen Gesetze des Denkens bestimmt werden, sind sie logischer Art, soweit sie der besonderen Sprache angehören, sind sie grammatisch. Die logisch-grammatischen Gesetze einer Sprache zu erkennen, ist die dritte Hauptaufgabe bei der Erlernung jeder fremden Sprache, und daß das Latein zur Lösung derselben in vorzüglichem Maße geeignet ist, beweist eine vielhundertjährige Erfahrung. Will die Methode des lateinischen Elementarunterrichts leisten was sie soll, so muß sie darauf ausgehen, den Satz nach seiner Gliederung verstehen zu lehren und dadurch den Anfänger sowohl logisch als grammatikalisch zu schulen, damit er in den Geleisen der Denkgesetze wie der Grammatik mit Sicherheit sich bewegen lerne, und auch was unter diesem Gesichtspuncte zu gewinnen ist, kann nur derjenige gebührend sich aneignen, welcher diese Gesetze in fortwährender Arbeit sich einübt.

Mittelst jenes Wörterschatzes und mittelst der Kenntnis der Veränderungen, wel-

chen die Formen der Wörter unterworfen sind, und der Gesetze, nach denen sie sich zu Sätzen zusammenfügen, erhält der Schüler den Schlüssel in die Hand, um den Inhalt der fremden Sprache zu erschließen, um das in der fremden Sprache Gesagte stofflich zu verstehen, in den Sinn einer Rede, eines Schriftstellers einzubringen, also in demselben Verhältnis, wie er im Fortgang der Entwicklung die fremde Literatur kennen lernt, auch die Nationalität, die Anschauungs-, Empfindungs- und Handlungsweise, sowie die Männer, Thaten und Erlebnisse der andern, in unserem Falle der römischen Nation zu erkennen und verstehen zu lernen, was natürlich um so werthvoller ist, je vollendeter nach Inhalt und Form die betreffende Literatur genannt werden muß. In höherem Maß und größerem Umfang ist dies nur möglich auf denjenigen Unterrichtsstufen, welchen der reifende Jüngling angehört, und bei der Beschränkung, welche die Bestimmung unseres Handbuchs uns auferlegt, können neben dem, was unter den drei ersten Puncten angedeutet ist, nur die Anfänge der in dieser Richtung erstrebten Geistesentwicklung in Aussicht genommen werden; doch sind auch diese Anfänge nicht zu unterschätzen als eine Grundlage, auf welcher das spätere Leben unter günstigen Umständen weiterbauen kann.

Von der sogenannten formalen Bildung als einem Specificum des Lateinlernens, sofern darunter wie gewöhnlich die Uebung und Schärfung der Geisteskraft verstanden wird, möchten wir nicht reden, da jedes richtig betriebene (nicht mechanische) Unterrichtsfach diese Frucht trägt. Will man aber den Begriff ausdehnen und auch die Anregung des Gefühls, die Bildung des Sinns für das Schöne, die Weckung und Klärung der Idee des Guten, Edlen und Erhabenen darunter begreifen, so ist gewiß anzuerkennen, daß solche Bildung auf dem Wege des Sprach- und Literaturstudiums in ganz anderem Maße zu gewinnen ist, als mittelst der sogenannten exacten Fächer; allein diese Art von Bildung, welche nicht von den drei ersten, sondern eben nur von dem vierten Gesichtspuncte aus sich ergiebt, sollte man lieber materiale statt formale, oder noch genauer ethische Bildung nennen und dabei nicht vergessen, daß sie mittelst der sprachlichen Studien nicht schon auf den eigentlichen Elementarstufen zu gewinnen ist.

Diese vier Gesichtspuncte aber sehen wir als maßgebend an für die Methode des Unterrichts im Lateinischen, und weil wir es als nothwendig erkennen, daß der Lehrer sie von Anfang an im Auge behalte, so vermögen wir die sogenannte praktische Methode, für welche bedeutende Namen geltend gemacht werden können, nicht gut zu heißen.

Die Freunde der praktischen Methode, wie wir sie nennen wollen, verzichten auf alles Regelwesen und sagen: nicht nur der Ungebildete, der als Erwachsener in das fremde Land kommt und die fremdsprechenden Menschen allmählich verstehen zu lernen und mit der Zeit sich ihnen verständlich zu machen suchen muß, sondern jedes Kind, das von seiner Umgebung die Muttersprache lernt, gelangt zur Kenntnis und Uebung derselben ohne Regeln, auf dem Wege der Praxis, und dies ist also auch der naturgemäße, der richtige Weg. Die Vordersätze sind unbestreitbar; aber ebenso unzweifelhaft ist es, daß dem Kinde und dem französisch parlirenden Kellner jene logische Bildung nicht zutheil wird, daß sie auf diesem Wege über eine gewiße praktische Fertigkeit nicht hinauskommen, zu einem wirklichen Verständnis, zu einem Sprachbewußtsein nicht gelangen. Wer eine zweite fremde Sprache, also z. B. nach dem Lateinischen das Griechische lernt, der mag die ersten Stadien nach der Hamilton'schen Methode zurücklegen, die logischen Bahnen sind bei der Erlernung des Lateinischen in seinem Geiste schon angelegt und im Bewußtsein befestigt worden. Aber bei der ersten fremden Sprache einen solchen praktischen Weg betreten, hieße auf einen wesentlichen Bildungsgewinn, den man dabei erstreben kann und soll, verzichten. Montaigne lernte freilich auf praktischem Wege Latein, weil ihm sein Vater einen Hofmeister hielt, der bis zu seinem siebenten Jahre nur lateinisch mit ihm sprach, und dafür sorgte, daß er auch von seiner ganzen Umgebung kein anderes Wort hörte, als lateinische. Aber abgesehen von der Unmöglichkeit, in welcher sich fast alle Eltern finden würden, das nachzuthun, wer wollte es über's Herz bringen, seinem Sohne die Muttersprache so lange vorzuenthalten? Je weiter der Schüler fortschreitet, desto mehr lernt er durch Beispiele, also der junge Lateiner durch Lesung von römischen Schriftstellern; aber der Unterricht in den Elementen sei grammatisch und er bleibe es in der Hauptsache weit

hinauf. Dabei vergesse man jedoch nicht, daß die Sprache nicht einem Mechanismus, sondern einem organischen Wesen zu vergleichen und demgemäß zu behandeln ist. Ein organisches Wesen enthält schon im Keime die Glieder alle, die sich an ihm entwickeln sollen. Auch der lateinische Elementarunterricht muß gleich von Anfang an auf alles achten, was ihm wesentlich inwohnt, alle oben angedeuteten Glieder naturgemäß zu entfalten suchen, keines derselben vernachläßigen, oder, um ein anderes Bild zu gebrauchen, er muß sich in concentrischen Kreisen erweitern.

Nach diesen Grundsätzen wird sich etwa folgender Gang des Unterrichts ergeben:

Die Unterscheidung der wichtigsten Wortarten und ihrer Formveränderungen im Deutschen bringen die Anfänger aus ihrer Elementarschule mit. Den Unterricht im Lateinischen beginnt der Lehrer damit, daß er einige lateinische Substantive der ersten Declination nebst der deutschen Uebersetzung den Schülern vorspricht und an der Tafel vorschreibt, die sie nachzusprechen und nachzuschreiben haben. Sofort wird es sich empfehlen, das ganze Declinationsschema vorzunehmen, also auch die andern Casus des Singulars und Plurals zu bilden und sprechend und schreibend ebenso zu behandeln, sogleich aber Stamm und Endung unterscheiden und dem ersten Beispiel nach andere Wörter ebenso decliniren zu lassen, zuerst mündlich, dann schriftlich. Beständiger Gebrauch von Kreide und Wandtafel ist dabei unentbehrlich.

Es wird aber mit dem Substantiv, nicht mit dem Verbum begonnen, weil die Formen desselben einfacher sind, als die des Verbum. Aber freilich muß der Lehrer einzelne Verbalformen sehr bald hinzunehmen, um Sätze bilden zu können. Die menschliche Rede besteht nun einmal aus Sätzen, also müßen auch dem Anfänger sogleich Sätze dargeboten werden, damit ihm die Sprache nicht als etwas todtes entgegentrete, sondern als etwas lebendiges. Man giebt ihm die dritte Person sing. und dann plur. von einem Verbum der ersten Conjugation im praes., dann auch im perf. und fut., bald auch von einem der zweiten. So lernt er Sätze verstehen wie stella micat, alauda cantat, dann den plur. stellae micant, bald auch stellae fulgent. Solche Sätzchen übersetzt er zuerst aus dem Lateinischen ins Deutsche, dann aber bald auch aus dem Deutschen ins Lateinische. Die letztere Uebung ist dem Anfänger freilich schwerer als die erstere; wenn man sie aber mündlich oft genug wiederholt, so gelingt sie auch schriftlich und befestigt dann das Wissen durch eine höhere Stufe des Könnens. — Neben dem Obigen empfiehlt sich noch eine Modification, welche darin besteht, daß man vom Verbum sogleich das ganze praes. ind. act. der ersten Conjugation einführt; man gewinnt dadurch namentlich, daß die verfügbaren Sätze mannigfaltiger werden.

Um eine reichere Auswahl von Sätzen zu haben, wird es gut sein, schon von hier aus auch die zweite Declination dazu zu nehmen. Man vergleicht die Endungen mit denen der ersten und übt sie auch an den Adjectiven auf us und er. Sofort lehrt man Substantive der ersten und zweiten Declination mit attributiven Adjectiven verbinden und zeigt dabei, wie die Congruenzregel keineswegs den Sinn hat, daß die Endungen der zusammengehörigen Substantive und Adjective nothwendig gleichlautend sein müßen. Auf Beispiele masc. gen. mit der Endung a wie agricola sedulus muß der Schüler namentlich aufmerksam gemacht werden, weil ihm dadurch einleuchtend wird, daß die Endung des Adjectivs durch das Genus des betreffenden Substantivs, nicht durch die Endung desselben bedingt ist. Mit der Erlernung der Declinationen muß schon auch die der wichtigsten Genusregeln verbunden werden, freilich eben nur der wichtigsten; es wird ja hierin viel Unfug getrieben. Die Elementargrammatiken enthalten fast alle eine Menge unnöthiger Regeln und lassen die armen Anfänger nur zu viele Wörter lernen, die ihnen in der nachherigen Praxis niemals vorkommen. Die größte Verlockung dazu enthielten Bücher wie der Orbis pictus, nach welchen die Knaben die lateinischen Namen für allerlei Küchengeschirr u. dgl. lernen mußten. Läßt man die Genusregeln zur Unterstützung des Gedächtnisses in Versform lernen, so seien jene ungewöhnlichen Substantive auch aus den Versen ausgemerzt.

Vom attributiven Gebrauch des Adjectivs ist der Uebergang leicht zu machen zum prädicativen, indem man von dem Verbum esse die Formen est und sunt, später auch perf. und fut. hinzunimmt; die syntaktische Regel, daß das Prädicat sich nach dem Genus des Subjects richtet, wird begreiflicher, wenn man Anfangs auch im Deutschen sagt: die Traube ist eine reife ꝛc.

Die Sätze können nunmehr auch durch attributive Genitive erweitert werden und, wenn man passende Verba lernen läßt, durch Accusative und Dative. Hiemit tritt aber, wenn man nicht schon bei den einfachsten, aus Subject und intransitivem Verbum bestehenden Sätzen damit hat beginnen wollen, die Nothwendigkeit ein, auf die Gliederung des Satzes aufmerksam zu machen, Subject, Prädicat, Object, Dativobject, adjectivisches, genetivisches Attribut, Adverbiale unterscheiden zu lehren, was man gewöhnlich construiren nennt, und so die oben angedeuteten Fäden gleich von Anfang an in einander zu schlingen. Es ist unverkennbar, daß diese Dinge dem Anfänger schwer werden: sie sind abstracter Natur und werden ihm erst allmählich begreiflich und geläufig, wenn er die Benennungen auf eine große Menge von Beispielen angewendet gesehen hat; aber es ist von großem Werth, daß der Lehrer in diesem Puncte unermüdet und unerbittlich ist, im Anfang und lange Zeit bei allen Sätzen darauf besteht, daß diese Bestimmungen bei jedem Worte angegeben werden, und auch später immer wieder darauf zurückkommt. Denn gerade hiemit macht er den Anfang zu einem wichtigen Geschäfte der Schule, das sie auf allen Stufen zu treiben hat, zur Einführung der Schüler in diejenige Art von Logik, welche auch den Knaben zugänglich und für ihre Bildung ungemein fruchtbar ist, in die Uebung der in der Grammatik zur Ausprägung gekommenen Denkgesetze, in die Grammatik als verkörperte Logik. Und das Mittel hiezu ist das allereinfachste — es besteht in den altherkömmlichen, unscheinbaren Fragen: was thut ein Ding (Prädicat)? wer oder was thut etwas (Subject)? wen sieht jemand (Object)? wem giebt er etwas (Dativobject)? wessen . . . . thut es (Genetivisches Attribut)? was für ein . . . thut es (Adjectivisches Attribut)? wo, wann, warum, womit ꝛc. thut er es (Adv. des Orts, der Zeit, des Grundes, des Mittels ꝛc.)? Kann der Schüler diese Fragen bei einem Satze richtig stellen und beantworten, so versteht er damit den Sinn des Satzes und das Verhältnis der einzelnen Glieder zum Ganzen, und ist nun zugleich in den Stand gesetzt, richtig zu erkennen, welche Form, welchen Casus, welches Genus, welchen Numerus er zu wählen hat, also jedes Wort richtig zu übersetzen. Ist der Schüler einmal gewöhnt, jeden Satz in dieser Weise scharf anzusehen und genau zu analysiren, wozu bald ein rascher Blick genügt, so ist damit ein solides Fundament gelegt, auf dem sich ein Bau klarer, zusammenhängender Gedanken aufführen läßt. Der Schüler lernt so einerseits denken und den Sinn des Gedachten klar auffassen, andererseits eine immer vollständigere Herrschaft über die eigene wie über die fremde Sprache gewinnen und sich durch die Abweichungen der einen von der andern, namentlich in der Wortstellung nicht beirren lassen (weshalb die Inversion besonders zu üben ist). Wir bezeichnen daher diese Uebung gewiß mit Recht als den eigentlichen Angelpunct für die in der Erlernung fremder Sprachen, insbesondere des Lateinischen, enthaltene Geistesgymnastik. Immerhin sind übrigens in dieser Beziehung die Altersstufen zu unterscheiden: sind die Schüler jüngere Knaben, so beschränkt sich der Lehrer für den Anfang und für längere Zeit auf die oben genannten Fragen, ohne außer Subject und Prädicat die übrigen Benennungen der Satzglieder anzuwenden; hat es aber der Lehrer mit etwas reiferen Schülern zu thun, so übt er gleich von Anfang an die abstracten Benennungen alle ein.

Es liegt schon in dem Bisherigen, daß mit der Erlernung der Declinationsformen auch außer der gewöhnlichen Reihenfolge der Casus beim Anfang des lateinischen Elementarunterrichts nur erst ein kleiner Theil der Arbeit gethan ist, daß insbesondere die mannigfaltigste Uebung in der Verwendung der Declinationsformen zu Sätzen dazu kommen muß, und hierin hauptsächlich zeigt sich das Geschick und die Treue des Lehrers. Vor allem muß ein gutes Elementarbuch eingeführt sein, das nicht nur die Formenlehre in zweckmäßig gewählten und klar, mit Unterscheidung von Stamm und Endung gedruckten Beispielen enthält, sondern auch 1) unter diesen Paradigmen einen genügenden Vorrath von weiteren zur Uebung dienlichen Wörtern (Substantiven, Adjectiven ꝛc.), 2) getrennt davon eine hinreichende Anzahl von zweckmäßigen, stufenweise fortschreitenden Uebungssätzen, sowohl lateinischen als deutschen, darbietet. Die deutsche Lehrerwelt hat solche Bücher in reicher Fülle geschaffen, so daß uns eine ziemliche Auswahl davon zu Gebot steht. Jede Provinz pflegt ihre Lieblingsbücher zu haben. In Schwaben gebrauchen seit mehreren Jahrzehnten viele Schulen die lateinische

Schulgrammatik von Hermann und Weckherlin, die sich auch außerhalb Württembergs manchen Lehrern empfohlen hat; ihre Einrichtung stimmt in Hauptpuncten mit den Ansichten des Unterzeichneten überein. Es giebt jedoch viele Wege, die zum Ziele führen.

Es muß aber zu einem zweckmäßigen Elementarbuch noch anderes hinzukommen, in erster Linie ein gewandter und fleißiger Lehrer, der sich nicht auf das Buch beschränkt, sondern seine Schüler je nach ihrem Bedürfnis an weiteren Sätzen, die ihm der Augenblick eingiebt oder die er zu diesem Behufe vorbereitet hat, solange übt, bis die Sache, um die es sich handelt, ihnen zum sicheren Verständnis gebracht und geläufig geworden ist. Und zwar muß dies nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich geschehen, und aus dem letzteren erwächst dem Lehrer eine nicht geringe, aber unerläßliche Arbeit; denn förderlich sind diese Arbeiten nur dadurch für den Schüler, daß der Lehrer sie jedesmal pünctlich corrigirt und die Correctur für ihn fruchtbar macht. Eine reiche Sammlung von Beispielen dieser Art, mit denen er abwechseln kann, ist auf dieser wie auf den folgenden Stufen für den Lehrer ein werthvoller Besitz, dessen Mehrung er sich im Interesse seines Berufs eifrig angelegen sein läßt. An dem Fleiß und der Pünctlichkeit in der Correctur der Schülerarbeiten, von welcher die Fortschritte der Schüler ganz wesentlich mitbedingt sind, ist die Treue des Lehrers hauptsächlich zu messen. Eine Hausaufgabe von wenigen Sätzen sollte wo möglich jeden Tag gegeben und vom Lehrer corrigirt, desgleichen sollten die in sämmtlichen Uebersetzungsstücken enthaltenen Vocabeln regelmäßig auswendig gelernt werden. Solche kleine Uebersetzungen ins Lateinische sind die naturgemäßen Anfänge der Production, welche für die receptive Thätigkeit des Lernenden die nothwendige Ergänzung bildet und das ganze Geschäft des Unterrichts auch auf den weiteren Stufen Schritt für Schritt begleitet; sie ist zugleich die beste Controle für die Fortschritte des Schülers; aus der Sicherheit in der Anwendung des Gelernten ist zu erkennen, wie weit der Unterricht festsitzt.

Im Anfang werden die Schüler, nachdem ihnen das Deutsche dictirt worden ist, angeleitet, wie sie die Sache nun anzugehen haben; sie construiren den Satz unter Leitung des Lehrers und übersetzen ihn mündlich, so daß ihnen die Aufgabe, das Latein zu Hause zu schreiben, sehr erleichtert ist; allmählich aber tritt diese Nachhülfe zurück und beschränkt sich auf die schwierigeren Stellen, bei welchen die Schüler voraussichtlich fehlgreifen würden, bis sie zuletzt dahin gelangen, die Aufgabe in voller Selbständigkeit zu lösen.

Da ist es denn sehr wichtig, daß der Lehrer den allgemeinen didaktischen Grundsatz durchführe: sich seine Aufgabe im voraus planmäßig einzutheilen und von dem so eingetheilten Wege in stetem, ruhigem Fortschritt jede Woche eine kleine Strecke zurückzulegen, aber nicht eher weiter zu gehen, als bis das Bisherige fest gefaßt ist und der Schüler das Ganze als sein Eigenthum weiß, der Lehrer aber sich in häufiger, verständiger Wiederholung davon überzeugt hat. Die Anlegung, Vermehrung und Erhaltung eines wohlgewählten Vocabelnschatzes muß Gegenstand planmäßiger Sorge des Lehrers sein. Beim weiteren Fortschreiten des Unterrichts empfiehlt es sich, um das gleich hier im voraus zu sagen, die Vocabeln nach etymologischer Verwandtschaft zusammenzustellen und so noch andern Gewinn daraus zu ziehen. Die Schüler lernen dabei durch die Beobachtung ähnlicher Beispiele und ganzer Wortfamilien die Bedeutung der Ableitungsendungen: bei den Adjectiven (-osus, -ilis 2c.), bei den Verben (den Frequentativen, Desiderativen, Inchoativen), und der Zusammensetzungen besonders bei den Verben, sie lernen fast von selbst die Gesetze der Formveränderungen (ago abigo, facio conficio) u. s. f., so daß sie schon durch den Klang zur Ahnung oder Erkenntnis der Bedeutung geleitet werden.

An die zwei ersten Declinationen schließen sich in gleicher Behandlung die übrigen an, desgleichen die Pronomina, Numeralia, die Steigerungsformen (der Adjective und der Adverbien), sodann in allmählicher Erweiterung die wichtigsten Formen des Activs und sofort die ganze regelmäßige Conjugation nebst dem Deponens. Um den Infinitiv einüben zu können, wird possum dazugenommen, desgleichen volo nebst nolo und malo und eo mit den Zusammensetzungen. Bei der Einübung der Casus werden die Präpositionen dazu gelernt, bei der Bildung der Sätze die häufigsten Conjunctionen, soweit sie nicht subordiniren, sondern coordiniren und keinen Einfluß auf den Modus des Verbum haben.

In einigen Monaten kann die Declination (mit Weglassung der Ausnahmen), in einem Schuljahr die regelmäßige Formenlehre gelernt und eingeübt sein, wenn dieser Unterrichtsgegenstand, wie es bei einem wichtigen und schwierigen Fache unerläßlich ist, gleich zu Anfang mit dem erforderlichen Zeitaufwand und Nachdruck betrieben wird. Jüngere Anfänger werden eine größere, ältere eine mäßigere Stundenzahl bedürfen. Die Schüler müßen alsdann die regelmäßige Formenlehre nebst etwa 1500 Vocabeln inne haben, in der Anwendung der Formen bei der Uebersetzung kleiner, einfacher Sätze geübt sein, also auch jeden einfachen Satz sicher construiren können.

Der Grundsatz des Fortschreitens in concentrischen Kreisen bethätigt sich auch darin, daß die Uebungsbeispiele sich mit der fortschreitenden Kenntnis an Vocabeln und Formen stofflich erweitern und allmählich auch zu zusammenhängenden Stücken werden, also Naturgeschichtliches, kleine Erzählungen, Fabeln und Aehnliches enthalten.

Auf der nächstfolgenden Stufe gilt es, erstlich die Kenntnis der Formenlehre bei den Schülern zu ergänzen, nicht etwa in der Art, daß alle, auch die selteneren Unregelmäßigkeiten, auch die Regeln über das Genus der wenig üblichen Wörter nachgeholt werden (wie virus, harpago, forfex 2c.); wohl aber werden noch manche regelmäßige Verba mit ihren Bedeutungen, nach den Conjugationen und nach der Aehnlichkeit ihrer Flexion geordnet, desgleichen der kleine Rest der eigentlichen unregelmäßigen, dann die Defectiva und Impersonalia dazu zu lernen sein. Die neuen Vocabeln sind zugleich möglichst in lateinischen und deutschen Uebungsbeispielen zu verwenden, zu denen sie eben auch den Stoff darbieten und wohl auch im Lehrer die Gedanken wecken. Gelegentlich werden dabei die grammatischen Kategorien, die allerdings schon bisher großentheils vorgeführt und eingeübt sind, also die Wörtergattungen, Numerus und Casus, Positiv, Comparativ und Superlativ, Person, Tempus, Modus den Schülern am concreten Fall gezeigt und so durch Anschauung verständlich gemacht.

Das andere aber, was nunmehr als Hauptaufgabe an den Lehrer herantritt, ist die allmähliche Einleitung der Schüler in die elementare Syntax. Sie haben schon bisher den einfachen Satz, soweit die beiden Sprachen mit einander übereinstimmten, construiren gelernt; sie haben nunmehr auch die Fälle, in welchen das Deutsche und das Lateinische von einander abweichen, und die leichteren zusammengesetzten Sätze kennen zu lernen. In ersterer Beziehung sind zunächst die leichteren Casusregeln in klarer, knapper Fassung zu lernen, wobei die Aufgabe sein wird, das, was dem Anfänger auffallen kann, als gleichwohl regelmäßig nachzuweisen, indem man ihnen z. B. zeigt, wie die Verba, welche abweichend vom Deutschen den Accusativ regieren, anders übersetzt werden können, so daß sie auch im Deutschen transitiv sind, also sequi = begleiten, fugere = meiden, juvare unterstützen, aequare erreichen 2c., ebenso beim Dativ persuadere zusprechen, nubere sich verhüllen 2c. Die schwierigeren Casusregeln werden einem späteren Cursus vorbehalten. Die Regeln werden aus einfachen, anschaulichen Beispielen abgeleitet und auf diese Mustersätze greift der Lehrer im Fall des Bedürfnisses zunächst zurück. Ebenso werden von den zusammengesetzten Sätzen zunächst nur die leichteren hereingezogen, also nur derjenige Theil der Moduslehre, nach welchem das Lateinische mit dem Deutschen übereinstimmt, die gewöhnlichsten Relativsätze, die Conjunctionen, welche den Modus nicht bestimmen; erst mit der zunehmenden Reife kommen dann auch die schwierigeren Regeln dazu, und die Vertheilung des syntaktischen Stoffes auf die verschiedenen Stufen muß Gegenstand sorgsamster Erwägung für die Lehrer sein. Die Grammatiken folgen in ihrer Anordnung gewöhnlich irgend einem System, nicht der Rücksicht auf die zunehmende Schwierigkeit und die Kraft der Schüler; es ist daher nothwendig, die einzelnen Paragraphen des Lehrbuchs schon im voraus unter die verschiedenen Abtheilungen der Schule zu vertheilen. Einige abweichende Formen wie der Accusativ c. inf., das partic. absol. können aus dem besondern Grunde nicht lange verschoben werden, weil sie sehr häufig vorkommen, also beim Uebersetzen nicht entbehrt werden können. Dabei kommen dann wieder, sofern die Schüler die allgemeine geistige Reife dazu haben, weitere grammatische Kunstausdrücke zu den bisherigen hinzu, wie Aussagesatz, Heischesatz, directer und indirecter Fragesatz, Folgesatz, Absichtssatz, Bedingungssatz u. s. f. Auch auf dieser Stufe aber ist es unerläßlich, daß der Lehrer, wo die Construction nur

irgend zweifelhaft sein kann, die einzelnen Glieder des Satzes unterscheiden lasse und dadurch die Grundmauer des Verständnisses bis zur Unzerstörbarkeit befestige, auf die der Schüler auch später bei jeder Unklarheit zurückgeführt werden muß. Desgleichen muß der Schüler auch jetzt noch alles, was er lernt, auf dem praktischen Wege sich zu eigen machen, so daß sein Wissen in ein Können umgesetzt wird, und hierin gerade liegt die Befriedigung, die es dem Lernenden gewährt: er kann etwas, er kann etwas machen, seine Kraft wird erhöht, sein Bewußtsein gehoben. Dabei werden die Stoffe, an denen er sich übt, mannigfacher und reicher, Beschreibungen von Naturgegenständen, Erzählungen aus dem Menschenleben; auch die aus dem Alterthum entlehnten sind einfach genug, um ihm verständlich zu sein, und fremdartig genug, um ihn eben dadurch anzuziehen. Mit den Uebungssätzen für die einzelnen Regeln wechseln mehr und mehr zusammenhängende Stücke, in welchen die erklärten Regeln gemischt vorkommen, und zwar diejenigen am häufigsten, deren Kenntnis für das Uebersetzen aus beiden Sprachen am nothwendigsten und deren Einübung wegen des Unterschieds derselben am meisten Bedürfnis ist. Der Fleiß des Lehrers im Corrigiren sichert auch hier den Fleiß des Schülers, jener ist die Hauptbedingung und der wirksamste Sporn für diesen.

Bis hieher ist die Aufmerksamkeit der Lehrenden und Lernenden vorwiegend auf die formale Seite der Sprache gerichtet gewesen; der Zweck war, möglichst bald die Früchte zugänglich zu machen, welche auf dem Baum mit harten und bitteren Wurzeln für den, der sich dadurch nicht hat schrecken lassen, zu pflücken sind. Aber nach Ueberwindung der hauptsächlichsten formellen Schwierigkeiten ist es Pflicht, den Durst der jugendlichen Seele nach Stoff möglichst zu befriedigen. Allerdings bedarf die grammatische Einsicht des Anfängers noch immer der Erweiterung und Vertiefung und die dem späteren Cursus vorbehaltenen syntaktischen Regeln müßen nun nachgeholt werden; aber mehr und mehr tritt der I n h a l t in den Vordergrund und den Lehrstoff immer reicher und anziehender zu gestalten, gehört daher zu den vornehmsten Sorgen des Lehrers. Glücklicherweise fehlt es nicht an passendem Material. Wir nennen nur beispielsweise für den Anfänger das Buch Viri illustres von L'homond, bearbeitet von Holzer, welches ansprechende Erzählungen aus der römischen Geschichte in meist musterhafter Form darbietet. Von den römischen Schriftstellern selbst empfehlen wir immer noch vorzugsweise die Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Es sind einige historische Unrichtigkeiten darin, auch einzelne sprachliche Unebenheiten. Allein die Knaben lesen die Biographien gern; die plastischen Gestalten der Männer des Alterthums sind eine naturgemäße Einführung in die Geschichte, die anschaulichen Einzelbilder geben eine gute Gelegenheit, die Schüler anzuleiten, wie sie ein kleineres Ganzes aufzufassen und in freier mündlicher Wiederholung darzustellen haben. Es giebt in neuerer Zeit mehrere gereinigte Ausgaben; aber auch wenn man eine nicht berichtigte Ausgabe gebraucht, kommen die einzelnen sprachlichen und sachlichen Ungenauigkeiten gegen die Vortheile, welche das Buch bietet, kaum in Betracht.

Was die Behandlung des Lesestoffs betrifft, so ist das Ziel, den Schüler dahin zu bringen, daß er den lateinischen Text mit eigner Kraft vollständig verstehen lernt. Dazu bedarf er Anleitung. Schon bei dem leichteren Stoff hat der Lehrer dem Schüler in der Classe zeigen müßen, wie er sich auf die Lesung vorzubereiten habe, indem er die ihm unbekannten Wörter, sofern sie nicht unter dem Text stehen, im Wörterbuch aufschlägt und in ein Präparationsheft einträgt, worauf er den Satz construirt, um sich den Sinn desselben deutlich zu machen. Ohne gründliche Vorbereitung würde die Lesung in der Classe so langsam vorwärts schreiten, daß der Ueberblick über das Ganze erschwert und das Interesse für den Inhalt geschwächt würde. Diese Anleitung zur Präparation wird auch bei Nepos wenigstens für die etwas schwierigeren Stellen unumgänglich sein, wird aber andererseits die Anforderung in sich aufzunehmen haben, daß der Schüler sich schon bei der Präparation eine deutsche Uebersetzung im Kopf bilde, und je weiter er fortschreitet, desto höhere Anforderungen sind an seine Präparation zu stellen. Die hierauf gerichtete planmäßige Thätigkeit des Lehrers ist ein wichtiger Theil der Erziehung der Schüler zur Selbstthätigkeit, welche jener unter seine ersten Aufgaben zu zählen hat. Findet der Schüler bei der Präparation, daß er nicht im Stande ist, die Schwierigkeiten einer Stelle

eigenem Vermögen zu lösen, so kann ihm das zu heilsamer Selbsterkenntnis dienen; nur sei der Lehrer in solchem Falle in der Beurtheilung ungenügender Leistungen billig. Kommt es alsdann in der Schule zur Behandlung des vorbereiteten Lesestücks, so soll zuerst ein vom Lehrer aufgerufener Schüler einen Satz desselben laut, mit Bedacht, sinngemäß lesen und nachher so gut er kann ins Deutsche übersetzen. Bei ganz leichten Partieen kann das Vorlesen des lateinischen Textes auch unterbleiben. Die Uebersetzung mag im Anfang, bis der Schüler mehr Uebung hat, genau wörtlich sein, aber sie soll es nicht bleiben. Damit nicht zuviel Zeit verloren geht, mag dem Anfänger über eigentliche Schwierigkeiten hinweggeholfen werden; bald aber soll er den angefangenen Satz ohne Unterbrechung bis ans Ende übersetzen, auch wenn er sich während dessen der Mängel seiner Leistung wohl bewußt wird; eben dieses Bewußtsein und die zuhörenden Mitschüler werden ihm zum Antrieb, es mit seiner Präparation immer genauer zu nehmen. Ist der Satz bis zu Ende übersetzt, so werde er, sofern dies noch als erforderlich scheint, in sprachlicher und sachlicher Beziehung besprochen. Es kann von dem Schüler falsch construirt, es können einzelne Ausdrücke misverstanden, es können im Deutschen falsche Uebersetzungen gewählt sein. Das alles muß berichtigt werden, und zwar zuerst dasjenige, durch dessen Berichtigung am ehesten auf das übrige das rechte Licht fällt, oder auch, je nach Umständen, dasjenige, dessen Berichtigung dem Schüler oder seinen mitaufgerufenen Mitschülern am leichtesten gelingt. Je nach der eigenthümlichen Beschaffenheit der Stelle kann es rathsam sein, besondere Schwierigkeiten, die im Inhalt oder Ausdruck liegen, vor der Uebersetzung des Satzes zu besprechen und möglichst unter Mitwirkung der Schüler aus dem Wege zu räumen. Dagegen möchten wir es nur ausnahmsweise rathsam finden, eine solche Erleichterung schon vor der Präparation, in der vorhergehenden Stunde zu geben; das eigene Nachdenken soll dem Schüler nicht erspart werden. Dann aber soll der Lehrer seine Uebersetzung, die er bei seiner eigenen Vorbereitung in möglichst musterhafter Form festgestellt hat, in fließender Rede den Schülern vortragen und von einem oder mehreren wiederholen lassen; wenn er schwankt und sich immer wieder selbst corrigirt, so steht er einer klaren und bestimmten Auffassung von Seiten der Schüler selbst im Wege. Solange es sich um die Uebersetzung des Schülers handelt, kann der Lehrer weitherzig sein und auch minder genaue deutsche Ausdrücke vorläufig zulassen; gilt es aber die Uebersetzung des Lehrers zu wiederholen, so sei er streng und halte auf genaue Wiedergabe seiner Worte, denn hiezu gehört dann nur Aufmerksamkeit und pünctliche Einprägung ins Gedächtnis. Aber auf eine gut deutsche Uebersetzung werde schließlich mit aller Entschiedenheit gehalten, damit die Eigenthümlichkeiten der beiden Sprachen durch die Nebeneinanderstellung um so deutlicher ins Auge fallen und das Gefühl für die Muttersprache ja keinen Schaden nehme. Eine geschmackvolle Uebersetzung, die Krone der Lehrerleistung, ersetzt zuweilen sogar eine mangelhafte Sacherklärung. Zu Anfang der folgenden Stunde werde das, was in der vorhergehenden vorgekommen ist, mündlich wiederholt; nach Vollendung eines größeren Abschnitts werde dieser noch einmal rasch durchübersetzt. Für die Sacherklärung gewinnen die Schüler am meisten dadurch, wenn sie angehalten werden, eine ganze Erzählung, den Gedankengang einer Gruppe von Sätzen zu wiederholen und sich so über das Verständnis des Zusammenhangs auszuweisen; doch hüte man sich, viel Zeit auf solche Uebersichten zu verwenden; der rasche Fortschritt im Schriftsteller ist wichtiger. Auf der höheren Stufe bildet die Hinzunahme der Geographie, die auch bei Nepos nothwendig werden kann, einen wichtigen Theil der Sacherklärung und bei historischen Darstellungen ist in der Regel zu verlangen, daß der Schüler die Karte neben sich liegen habe.

Die Lesung des lateinischen Schriftstellers, die Exposition, muß fort und fort von der Uebersetzung ins Lateinische, der Schreibübung, Composition, begleitet werden, damit die Sicherheit der sprachlichen Einsicht nicht verloren gehe und die in dieser Uebung liegende Gelegenheit zur Schärfung des Urtheils und Bereicherung der sprachlichen Erkenntnis benützt werde. Exposition und Composition müßen sich gegenseitig unterstützen, die erstere ist die leichtere, die zweite die schwerere Uebung, aber keine von beiden genügt ohne die andere. Eine empfehlenswerthe Modification des Componirens sind die sogenannten Extemporalien oder Exceptionen, bei denen der Schüler den vom Lehrer vorgesprochenen deutschen Satz sogleich (ex tempore) lateinisch niederzuschreiben

hat; sie eignen sich besonders zum Einüben erörterter Regeln und gewöhnen an rasche Wahl der lateinischen Ausdrücke, können aber auch zur Oberflächlichkeit verleiten. Eine andere passende Uebung bildet auf dieser wie auf der folgenden Stufe die mündliche Rückübersetzung (Retroversion) geeigneter Stellen des lateinischen Schriftstellers, die man dem Schüler deutsch vorspricht — mit wechselndem Ausdruck, damit nicht das Gedächtnis zu vorwiegend, das Urtheil zu wenig beschäftigt werde; sie kann namentlich die Geläufigkeit der lateinischen Darstellung erhöhen helfen. Das Wichtigste aber bleibt immer, daß dem schriftlichen Componiren das mündliche voran und zur Seite gehe als unersetzliche Hodegetik für den Schüler, bei welcher der Lehrer sich als Meister bewähren kann und soll. Beim Componiren hauptsächlich kommt die Verschiedenheit der lateinischen und deutschen Satzconstruction und Wortstellung zu klarem Bewußtsein und für die Kenntnis der lateinischen und deutschen Synonymik wird schon auf dieser Stufe gelegentlich manches gewonnen.

Von nun an aber beschreiten wir ein Gebiet, das wir nicht mehr sicher umschreiben können, weil seine Grenzen allzu sehr durch die Eigenthümlichkeit der Anstalt, in welcher dieser Unterricht ertheilt werden soll, bedingt sind. Wir lassen uns hier nicht auf das Gymnasium und die demselben ähnlichen Anstalten ein, weil das Lateinische für solche Schulen in der pädagogischen Encyklopädie zu behandeln ist. Wir sprechen vom Latein in Stadtschulen, Bürgerschulen, Seminaren, sofern in diesen Latein getrieben wird; allein wie groß ist die Verschiedenheit derselben in Bezug auf durchschnittliches Anfangsjahr, auf Dauer des Unterrichts, auf wöchentliche Stundenzahl! Ein gereifter, durch anderweitige Unterrichtsgegenstände wohlgeschulter Geist faßt natürlich schneller, als ein noch unentwickelter, der sechszehnjährige Halbjüngling leichter als der zehnjährige Knabe. Das Höchste, was wir unter den gegebenen Verhältnissen, soweit sie uns bekannt sind, erstreben können, ist die Reife eines Tertianers. Nehmen wir aber unsere Aufgabe in diesem Umfang, so erwächst den Schülern mit dem, was hier noch zu leisten ist, eine Aufgabe von ziemlichem Belang. Ihre grammatischen Kenntnisse bedürfen allerdings keine bedeutende Erweiterung mehr, wohl aber die Lectüre und die Schreibübung.

Von den römischen Schriftstellern steht nun Caesar de bello gallico am nächsten. Die Erzählung einer wichtigen Periode der römischen Geschichte in meisterhafter Einfachheit und Klarheit ist für die deutschen Schüler um so anziehender, da sie zugleich einen der frühesten Zusammenstöße der Römer mit unsern Vorfahren und die Sitten der letzteren beschreibt. Cäsar hatte freilich bei Abfassung der Schrift seine politischen Zwecke, welche der kritische Historiker zu beachten hat, aber andrerseits wird der deutsche Jüngling unter der Führung eines tüchtigen und wohlgesinnten Lehrers leicht erkennen, wie er von seinem Standpuncte aus das Verfahren des welterobernden Volkes und die Handlungsweise seines gepriesenen Feldherrn zu beurtheilen hat. Die vollendete Kunst der Darstellung aber und die mustergültige Sprache ist dem jungen Leser für das Studium des Lateinischen wie für deutsche Stilbildung von entschiedenem Werthe.

Wird es sich aber schon bei Cäsar empfehlen, eklektisch zu Werke zu gehen und mit Auslassung minder wichtiger Partieen die stofflich interessantesten Stücke auszuwählen, so wird dieses Verfahren noch mehr zu rathen sein bei demjenigen Schriftsteller, welcher nach Cäsar an die Reihe kommen kann, bei Livius. Es giebt verschiedene sogenannte livianische Chrestomathieen, welche diesem Zwecke dienen können; wir würden eine Darstellung der Hauptbegebenheiten des zweiten punischen Krieges, wie sie schon da und dort in Chrestomathieen gegeben wurde, vorzugsweise passend finden, weil dabei ein Hauptheld in die Mitte tritt, der das Interesse der Lernenden auf sich concentrirt, Hannibal, oder auch je nach der getroffenen Auswahl die beiden Haupthelden, Hannibal und Scipio. Diejenigen Chrestomathieen, deren Verfasser auf Vollendung der Sprache den größeren Werth legen und das stoffliche Interesse dagegen zurücktreten lassen, beschränken sich auf Stücke aus Cicero, noch andere — und das war vorzugsweise in früheren Zeiten der Fall — wählten aus den verschiedenen Perioden der römischen Literatur Stücke, welche durch ihren Inhalt und ihre Sprache für die Jugend anziehend zu sein schienen. Gute Sammlungen dieser Art lassen die Schüler denn doch manche Blicke in das antike Leben thun, das in seiner natürlichen Einfachheit für die Jugend verständlicher, durchsichtiger ist, als das moderne mit seinen

complicirten Verhältnissen in Staat und Gesellschaft, und auch nicht arm an Gestalten, welche als Beispiele hoher Gesinnung, patriotischer Aufopferung, fester Männlichkeit aufwärts ziehen.

Was die Behandlung der Lectüre betrifft, so ist sie nicht wesentlich verschieden von der auf der vorhergehenden Stufe beschriebenen, sie wird nur an Lehrer und Schüler hinsichtlich der Vorbereitung und der deutschen Uebersetzung so wie der Durcharbeitung des Stoffes nach verschiedenen Richtungen, namentlich bei der Repetition, steigende Anforderungen stellen. Uebersetzung einer Stelle, auf welche der Schüler nicht präparirt ist, kann je und je versucht werden, um den Grad der erworbenen selbständigen Sprachfertigkeit zu prüfen; es zur Regel zu machen, möchten wir widerrathen, weil die Schüler dadurch gewöhnt werden können, von ihrer Befähigung zu viel zu halten und die Aufgabe leichthin und oberflächlich zu erledigen.

Auf dieser Stufe ist der Schüler schon auch empfänglich für poetische Formen. Die Poesie ist ihm gewiß in der Muttersprache schon seit längerer Zeit nahe getreten, jedenfalls als heilige Poesie, in den Psalmen und Kirchenliedern, meistens aber auch in Erzeugnissen der weltlichen Dichtkunst. Da ist es denn wohl am Platze, wenn der junge Lateiner auch von den römischen Dichtern etwas zu schmecken bekommt. Es dient zu seiner Bildung, wenn er das epische und elegische Versmaß und seine in Vergleichung mit dem deutschen strengen Gesetze kennen lernt; er weiß dann auch den deutschen Vers sicherer zu lesen und zu würdigen. Die wichtigsten prosodischen Regeln können ihm dabei nicht erspart werden; das Scandiren lernt er am besten, wenn der Lehrer gut vorliest, zuerst ganz taktmäßig, und dann die Schüler im Chor nachlesen läßt. Kleine poetische Chrestomathieen, wie Gaupps Anthologie, Siebelis tirocinium poeticum, mit den schönen Sprüchen antiker Lebensweisheit oder auch hübschen Erzählungen aus den Metamorphosen und Fasten Ovids bereichern den Anschauungskreis der Lernenden in erfreulicher Weise.

Von hoher Wichtigkeit ist aber auf dieser den lateinischen Unterricht abschließenden Unterrichtsstufe die lateinische Composition, auf welche wir deshalb hier noch ausführlicher eingehen. Wir setzten schon in der bisherigen Darstellung die Ueberzeugung voraus, wer eine fremde Sprache zu seiner Bildung lernen wolle, dem sei die Schreibübung ebenso unerläßlich, wie die Uebung im Uebersetzen aus der fremden in die Muttersprache. Wenn der Schüler über die ersten Anfänge hinausgekommen ist, einen schönen Vorrath von Vocabeln gesammelt und durch die Lectüre sich für den Inhalt verschiedener Lebensgebiete die bezeichnenden Ausdrücke angeeignet hat, so gewährt ihm die Composition, je weitere Fortschritte er macht, um so höheren Gewinn. Die Elementargrammatik wird nur noch gelegentlich geübt, grammatische Feinheiten werden denen überlassen, welche Philologie studiren, die Aufgaben zu Schreibübungen nehmen mehr auch stilistischen Stoff in sich auf. Der Schüler findet, wie ein lateinischer Satz ins Deutsche übersetzt manchmal nur dann gut klingt, wenn gewiße Formveränderungen mit ihm vorgenommen werden, wenn er z. B. aus einem passivischen in einen activischen umgewandelt wird, oder wie die deutschen Adverbien im Lateinischen mit sogenannten unvollständigen Verben zu ersetzen sind, z. B. „gewöhnlich" mit soleo, „nachgerade" mit coepi und Aehnliches. Er macht bei der Lectüre die Warnehmung, wie es zum Unterscheidenden der römischen Sprache gehört, daß sie ihre Sätze enger an einander und in einander fügt als die deutsche, und indem er beim Uebersetzen eines deutschen Textes diese Eigenthümlichkeit nachzubilden sich bemüht, bringt er zugleich in das Innere der Gedanken tiefer ein, um eben die logischen Verhältnisse genauer zu bezeichnen, theils indem er coordinirte deutsche Sätze mit den entsprechenden Fügewörtern zu subordinirten macht, theils indem er ohne Verbindung an einander gereihte Sätze durch die richtigen Bindewörter mit einander verknüpft.

Ein anderes aber ist vielleicht noch höher anzuschlagen. Die Sprache ist ein Bild der Volksseele; die einem Volke eigenthümlichen Auffassungen der Dinge nach allen ihren Seiten, vor allem seine Anschauungen der Verhältnisse des geistigen Lebens in socialer, intellectueller, sittlicher, religiöser, ästhetischer Beziehung — in der Sprache prägen sie sich aus; wer eine fremde Sprache, und vollends wer die Sprache eines Volkes wie das römische lernt, mit einem so scharf bestimmten Nationalcharakter, mit so ausgearbeiteten Typen auf allen Gebieten des inneren Lebens, der wird zugleich ge-

nöthigt, in allen diesen Beziehungen die Muttersprache im allgemeinen und einzelnen mit der fremden zu vergleichen, die verwandten Begriffe und die Ausdrücke dafür in beiden zu analysiren und durch solches Studium der Synonymik die wichtigsten Begriffe genauer zu bestimmen. Wer so in geistiger Arbeit eine neue Sprache sich aneignet, der erobert damit eine Provinz des Geistes. Wir beschränken uns zur Erläuterung auf ein paar einfache Beispiele. Das Wort „edel" kann nobilis oder honestus heißen; wer es im gegebenen Fall richtig übersetzen will, muß die darin liegenden Merkmale analysiren; „Schönheit" heißt das einemal venustas, das anderemal dignitas; lernt nun der Schüler, daß das erstere die weibliche, das zweite die männliche Schönheit bedeutet, so ist ihm der Inhalt des Wortes selbst klarer geworden.

Etwas anderer Art, aber nicht minder bedeutend ist der Gewinn, der aus dem Unterschied der antiken und der modernen Sprache im Gebrauch der abstracten und der concreten Ausdrücke sich ergiebt. „In intellectueller und sittlicher Beziehung höher stehen" kann übersetzt werden: prudentiorem et meliorem esse; „Einsicht und bescheidene Selbstschätzung stehen gewöhnlich in geradem Verhältnis" = quoquis est sapientior, eo modestior solet esse. Ein Schüler, der sich beim Exponiren und Componiren in solchen Umwandlungen übt, orientirt sich eben damit in den dem Gebildeten geläufigen Begriffen und in den Ausdrucksformen, welche sie angenommen haben.

Der Gebrauch der uneigentlichen, tropischen Ausdrücke bietet ein weiteres Bildungsmoment dar. Es ist für jede Sprache ein Bedürfnis, die Bezeichnungen sinnlich warnehmbarer Gegenstände auf Geistiges überzutragen; manche der dabei zugrundeliegenden Vergleichungen liegen so nahe, daß sie in den meisten Sprachen die tropische Bezeichnung unsinnlicher Erscheinungen oder Vorgänge bestimmen; bei sehr vielen aber weichen sie bedeutend von einander ab. Da ist es denn von Werth, die Uebereinstimmung und die Abweichung der antiken und der modernen Sprache zu beachten und diese Unterscheidung in der Praxis in Anwendung zu bringen, und der Schüler lernt dadurch Unterschiede in der Anschauung der betreffenden Völker beobachten, welche sehr belehrend für ihn sein können, welche ihm aber auch bei der Uebersetzung lateinischer Texte in gutes Deutsch wesentlich zu statten kommen und ihn davor behüten, daß er nicht beim Exponiren sich an das bloße Tasten und Rathen gewiesen fühlt. Weiß er solche Dinge auch im Componiren anzuwenden, dann erst weiß er sie sicher: die Synthese ist die Rechenprobe für die Analyse.

In dem Bisherigen sind im wesentlichen schon die nothwendigen Fingerzeige darüber enthalten, in welcher Weise und mit welcher Tendenz die Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen und in das Lateinische zu leiten sind. Sie müßen mehr und mehr die Abweichungen der beiden Sprachen zur Anschauung bringen; sie dürfen sich nicht darauf beschränken, genau wörtlich zu sein, sondern gerade darauf berechnet werden, das eigenthümlich Deutsche ins Bewußtsein zu rufen. An entsprechenden Uebungsbüchern ist kein Mangel; in Württemberg sind die Bücher von Holzer verbreitet, anderswo andere. Eine vortreffliche Anleitung giebt das Buch von Berger: Stilistische Vorübungen der lateinischen Sprache für mittlere Gymnasialclassen, 1866. Besonders zweckmäßig sind freilich diejenigen Uebungsaufgaben, welche der Lehrer mit Benützung des im Lateinischen Gelesenen selbst entwirft, weil er dabei die Bedürfnisse seiner Schüler und den jeweiligen Stand ihrer Kenntnisse, sowie die Auffassungs- und Leistungsfähigkeit derselben am besten berücksichtigen kann. Andererseits aber könnten die Aufgaben, wenn sie nur vom Lehrer entworfen werden, leicht in sachlicher oder sprachlicher Beziehung einförmig werden. Sie sollen dem Stoffe nach belehrend sein, mannigfaltig, bedeutend und der Anstrengung werth, der Sprache nach nicht so schwer, daß die Schüler überfordert, aber auch nicht so leicht, daß sie nicht zur Arbeit genöthigt und dadurch emporgezogen würden; zu leichte oder auch zu kurze Arbeiten findet der Schüler der Mühe, die er doch auf sie verwenden muß, nicht werth und widmet ihnen gewöhnlich weit weniger Fleiß als den schwierigeren. Unerläßlich ist sodann, daß er selbst die gegebenen Aufgaben in gutes Latein zu übertragen fähig sei; der Anfänger im Lehramt soll die altera versio immer selbst machen, wenn er sie auch nachher nach der Arbeit eines Meisters verbessert; nur dann kann er die Schüler mit gutem Gewissen und sicherem Erfolge zu eifrigem Bemühen auffordern. Glaubt er in späteren Jahren etwa im Drange der Geschäfte von dieser Regel abweichen zu dürfen, so soll er sich wenigstens

das nicht erlassen, eine etwaige Arbeit aus früheren Jahren vorher so zu durchdenken, daß sie in seinem Geiste neu wird und seinem jetzigen Standpuncte entspricht. Den Gebrauch des Wörterbuchs beschränke er bei den Schülern so viel als möglich, indem er namentlich bei dem, was unter seinen Augen componirt wird, gar kein Hülfsmittel gestattet und lieber die etwa unbekannten Wörter selbst angiebt.

Hat der Lehrer sodann die Arbeiten der Schüler sorgfältig corrigirt, indem er die einzelnen Fehler unterstreicht und sie der Art und dem Grade nach durch feststehende Zeichen auf dem Rande unterscheidet, so soll er sich nicht damit begnügen, die Hefte mit Beifügung eines kurzen Prädicates zurückzugeben und dann seine altera versio zu dictiren, sondern eine Periode um die andere mit der ganzen Classe durchgehen und nach allen Richtungen, auch mit Rücksicht auf die in den Schülerarbeiten vorgekommenen Fehler besprechen, die in Frage kommenden Ausdrücke und Wendungen gegen einander abwägen und so unter der wetteifernden Mitwirkung und lebendigen Betheiligung wo möglich sämmtlicher Schüler die Musterübersetzung entstehen lassen, welche er nun erst dictirt; wir glauben nicht, daß irgend ein anderer Theil des Sprachunterrichts in der Hand eines guten Lehrers anregender, spannender, bildender wirken kann als dieser.

Ein Schüler nun, der es dahin gebracht hat, daß er ein Stück aus einer lateinischen Chrestomathie ohne besondere Schwierigkeit in gutes Deutsch übertragen und ebenso den Inhalt eines deutschen Stückes in ein lateinisches Gewand kleiden kann, wird sich für die allerdings nicht geringe Arbeit am Lateinischen reich belohnt sehen: er wird zu den verschiedensten Aufgaben, die ihm entgegentreten, eine tüchtige Auffassung und einen geübten Geist mitbringen, und einen ganz bedeutenden Theil dieses Ergebnisses verdankt er dem Schwierigsten, was die vom Sprachenlernen geforderte Geistesgymnastik bietet, der Uebung im Componiren.

Die reine Durchführung der im Obigen dargestellten Methode mag immerhin von dem Vorhandensein gewißer äußerer und innerer Bedingungen abhängig sein, die sich nicht überall vereinigt finden, also namentlich von der Möglichkeit, hinlänglich Zeit auf dieses Unterrichtsfach zu verwenden, und von der Tüchtigkeit der Lehrer; das aber muß ausgesprochen werden: sie ist nicht ein utopisches Ideal, die geschilderte Methode läßt sich verwirklichen; fehlt es an jenen Bedingungen, so muß die Ausführung modificirt und der Erfolg geschmälert werden.

Aus der unendlich reichen Literatur sei nur genannt: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, und das Schriftchen des Unterzeichneten: Aus Schule und Zeit. Gotha 1875. K. A. Schmid.

Launenhaftigkeit. Wenn irgend ein Gefühl das Gemüth so afficirt, daß es zur Stimmung wird, welche das ganze Thun und Lassen zeitweilig bestimmt, so entsteht der Gemüthszustand, den wir „Laune" nennen. Da das Kind noch ganz den augenblicklichen Eindrücken hingegeben ist, so füllt jede angenehme oder unangenehme Empfindung momentan sein Gemüth aus, und daß es in diesem Augenblicke weint, im folgenden wieder lacht, ist ganz natürlich. Aber ebenso natürlich ist es, daß es keinem Unlustgefühle nachhängt, daß es noch keine „Launen", sondern nur Eine Laune, den Frohsinn (vgl. d. Art.) hat, der recht eigentlich sein Lebenselement ist. Wenn es übler Laune sich hingiebt, so ist dies ein krankhafter und fehlerhafter Zustand, der durchaus bekämpft werden muß. Der Launenhafte ist in seinen Stimmungen ungleich und unzuverläßig, der Wechsel derselben hängt von Zufällen, von Kleinigkeiten ab, die ein Dritter gar nicht ahnen oder voraussehen kann. Nicht sowohl das Wunderliche, als vielmehr der unmotivirte Wechsel stempelt die Launenhaftigkeit zum Fehler. Zur Verhütung der Launenhaftigkeit beim Kinde ist schon die Art wichtig, wie man seine ersten Bedürfnisse befriedigt. Einerseits kann, wenn das Kind mit seinem Begehren hingehalten oder gar nicht beachtet wird, leicht ein Gefühl der Unlust sich im Gemüthe festsetzen; andererseits kann aber auch, wenn man allzuängstlich jeden Laut und jede Bewegung des Kindes beachtet, der selbstsüchtige Trieb entstehen, durch Schreien zu commandiren. Und da sich bald die Unmöglichkeit herausstellt, jedem Verlangen zu willfahren, so wird dann durch die getäuschte Erwartung das in jeder Begierde vorhandene Unlustgefühl verstärkt. Kinder reicher Eltern zeigen sich auch am meisten zur Launenhaftigkeit geneigt. Indem man sie mit Spielsachen überschüttet, reizt man sie zur Uebellaunigkeit, während die Aermeren, welche das Wenige durch Selbstthätigkeit

zu Vielem machen, stets zu guter Laune disponirt sind. Je selbstthätiger, desto froher ist der Mensch, darum beuge man der Uebellaunigkeit dadurch vor, daß man das Kind stets in frischer Anregung und Thätigkeit erhält. Die meisten Unarten entstehen aus Langeweile. Darum werden auch kränkliche Kinder so leicht launenhaft. (S. d. Art. Verhalten bei Krankheiten.) Das kranke Kind soll aber nicht minder als das gesunde zur Erkenntnis kommen, daß es ein Unrecht an sich und anderen begeht, wenn es der üblen Laune nachgiebt, und dem gesunden Kinde soll man zu Gemüthe führen, daß solche Schwäche keine Beachtung verdient. Ist Aerger über vermeintliche Zurücksetzung mit im Spiel, so werde die üble Laune gar nicht beachtet; sie dauert gewöhnlich nicht lange. Bei leicht erregbaren Gemüthern bedarf es, wenn man rechtzeitig den Beginn der Uebellaunigkeit gewart, nur eines warnenden Winkes oder Wortes, um dem kindlichen Humor wieder aufzuhelfen. Auf keinen Fall dulde man öftere Wiederholung. Längere Nachgiebigkeit läßt die Launenhaftigkeit in einen schwer zu beseitigenden Hang ausarten, der nur zu gerne mit Trotz und Eigensinn sich verbindet. Wie in allem Verbotenen liegt ein keineswegs geringer Reiz darin, die trübe Stimmung der Umgebung zum Trotz geltend zu machen. „Weil ich verdrießlich bin, bin ich verdrießlich;" je unmotivirter, desto absoluter. Solcher Willkür muß mit Entschiedenheit und Festigkeit entgegengetreten werden. Dazu gehört nun freilich vor allem die Festigkeit der Erziehenden selbst, die mit ihrer Haltung, ihrer ruhigen Heiterkeit und ihrem heitern Ernst der Haltung und dem Gleichmuth des Zöglings eine Stütze bieten müßen; sie dürfen nicht selber ihre Launen haben, auch von dem Unmuth und der Verdrossenheit des Zöglings sich nicht selber anstecken, ihre Zu- oder Abneigung nicht durch die Gemüthsstimmung desselben bestimmen lassen. Besonders gilt es, nicht bloß Strenge und Festigkeit, sondern auch herzliche Theilnahme und liebevolles Eingehen in die Individualität walten zu lassen bei jenen trübsinnigen und verschlossenen Gemüthern, denen es schwer wird, sich mitzutheilen. Diese müßen durch milde und gütige Ansprache unter vier Augen dahin gebracht werden, daß sie sich aussprechen über das, was sie drückt, damit sie lernen, mit dem Gefühl eine bestimmte Vorstellung zu verbinden. Denn das Eigenthümliche der Laune besteht eben darin, daß das Gefühl sich vom bestimmten Vorstellungsinhalt ablöst, um auf jedes beliebige Object überzugehen. So können Misstimmungen auch auf Personen sich übertragen und eine Abneigung gegen den Erzieher selbst erzeugen, wenn es diesem nicht gelingt, ein gemüthliches Verhältnis zu seinem Zögling zu gewinnen.

Lautirmethode, s. Leseunterricht.

Lectionsplan. Zur Ordnung des Unterrichts gehört die Eintheilung des Unterrichtsstoffes nach der Unterrichtszeit. Der Umfang jenes und seine Theilung in Fächer und Classenpensa, wie die Cursusdauer der Schule und ihrer einzelnen Classen wird durch den Lehrplan der Schule vorgeschrieben (s. d. Art.). Durch Anwendung desselben auf eine bestimmt begrenzte Zeit, etwa ein Jahr oder Semester, und die in dieser Zeit in der Schule obwaltenden besonderen Verhältnisse entsteht ein Lectionsplan. Er enthält in sich den Stundenplan, der in der Regel nach wöchentlichen Abschnitten die für jede Classe und jeden Lehrer auf die einzelnen Tage und Stunden fallenden Lectionen bezeichnet, giebt aber auch specieller, als es in dem Lehrplan meist geschehen kann, die in dem gegebenen Zeitraum in jedem Fache und in jeder Classe zu absolvirenden Pensa, die zu gebrauchenden Lehrbücher, das Maß der schriftlichen Arbeiten und Correcturen an. So ist dann der Lectionsplan eine vollständige Uebersicht der Lehrverfassung für das nächste Schuljahr oder Semester und umfaßt die Angabe 1) der für jedes Lehrfach und seine Zweige bestimmten Stundenzeit, der Lehrbücher und nach deren Paragraphen des Umfanges des in jeder Classe zu Leistenden, wie auch der Zahl der aufzugebenden schriftlichen Arbeiten (Lectionstabelle), 2) der Folge der Lehrer und der Stundenzahl ihrer Lectionen (Lehrtabelle), 3) der Vertheilung der Lectionen und der Lehrer jeder Classe auf die einzelnen Tage jeder Woche und die Tagesstunden (Zeittabelle). Die dritte Angabe ist der Stundenplan, wie er in den Schulen gewöhnlich ausgehängt und im engeren Sinne Lectionsplan genannt wird. Wo es einen allgemeinen oder Normallehrplan für eine ganze Kategorie von Schulen giebt, hat man bei der Aufstellung des besondern Lectionsplans der einzelnen Schule die durch vorübergehende Umstände derselben etwa geforderten Abweichungen zu

bestimmen. So enthält z. B. in Württemberg der „Normallehrplan für die Volksschulen“ vom 21. Mai 1870 am Schluß drei Formulare von Stundenplanen, über die er sich also ausspricht: „Die Stundenplane sind als Beispiele gegeben. Bei ihrer Anpassung an die örtlichen Verhältnisse darf jedoch von den Proportionen nicht abgewichen werden, in welchen die einzelnen Fächer, sowie die den einzelnen Abtheilungen zugewiesene Zeit für unmittelbaren Unterricht und für Selbstbeschäftigung zu einander stehen.“

Bei größeren Schulcomplexen muß wegen der engen Beziehung des Lectionsplans zu den individuellen und zufälligen Verhältnissen seine Schlußredaction zum Amte des Vorstandes gehören, die Aufsichtsbehörde aber sich die Prüfung und Genehmigung vorbehalten. Daß der Vorstand bei der Redaction den Rath der Lehrer hört, ist zu seiner genaueren Information über die vorhandenen Umstände und Bedürfnisse und zur Förderung der richtigen Einsicht der Lehrer in den Zusammenhang des Unterrichts nothwendig. Ja nicht nur auf die Fähigkeiten, Kräfte und begründeten Ansprüche, sondern auch auf die billigen Wünsche der einzelnen Lehrer ist nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen, um den Erfolg des Unterrichts zu sichern und Einmüthigkeit und Willigkeit bei der Ausführung des Lectionsplans zu erhalten. Aber die Rücksicht auf das Wohl der ganzen Schule, auf ihren in der rechten Unterweisung und tüchtigen Ausbildung der Schüler liegenden Zweck muß vorwiegen; denn die Schule ist nicht um der Lehrer und ihrer besonderen Neigungen willen da, sondern die Lehrer um der durch die Schule zu bildenden Schüler willen. Daher darf die Festsetzung des Lectionsplans nicht der Beschlußfassung des Lehrercollegiums, etwa nach Stimmenmehrheit, unterliegen. Dem entspricht es z. B., wenn in Württemberg die Aufstellung des Stundenplans zwar Sache des Lehrers, bei mehr als 3 Lehrern Sache des Lehrerconvents ist, dann aber die Genehmigung des Ortsschulinspectorats, weiter die des Bezirksschulinspectorats hinzuzutreten hat.

Von der richtigen Ordnung und Vertheilung der Lectionen hängt die gedeihliche Wirksamkeit einer Schulanstalt zum großen Theile ab. Jeder Lehrer soll an den Platz gestellt werden, von dem sich nach seiner Kraft und seinem Willen erwarten läßt, daß er dort dem Wohl des Ganzen am besten und freudigsten dient. Jeder Schüler soll durch den Lectionsplan den Weg vorgezeichnet erhalten, auf dem er mit Nutzen für die Erweiterung und Befestigung seiner Kenntnisse vorwärts schreiten kann. Formen geben nicht den Geist, aber der Geist bedarf zu seinem Wirken angemessener Formen. Fehlt es an zweckmäßiger sorgfältig geregelter Ordnung, so verirrt sich auch die tüchtigste geistige Kraft sowohl auf Seiten der Lehrer als auf der der Schüler. Echte pädagogische Weisheit wird freilich darauf verzichten, für einen Bildungsgang alles im voraus ordnen und vorschreiben zu wollen.

Für die Aufstellung des Lectionsplans möchten außer den schon erwähnten und im Artikel Lehrplan zu erwähnenden noch folgende Grundsätze zu beachten sein.*)

Bei der Vertheilung der Lectionen auf die Stunden Eines Tages ist allzu bunter Wechsel, welcher das Interesse und die Thätigkeit des Schülers zersplittert, zu vermeiden (s. d. Art. Concentration). Man muß innerlich verwandte Lectionen auf einander folgen lassen und in den oberen Classen der Nothwendigkeit größerer Vertiefung in einzelne Gegenstände Raum geben. Andererseits und zwar vornehmlich für die unteren Classen verdient die Ansicht Quintilians Beachtung, daß die Abwechslung den Geist erfrische und belebe und daß es schwerer sei, längere Zeit bei Einer Arbeit auszudauern (vgl. d. Art. Abwechslung, Arbeit). An Ausdauer soll freilich die Schule auch schon den beweglichen Knaben gewöhnen, aber nicht bis zu schädlicher, abstumpfend wirkender Ermüdung. Das rechte Maß ist hier weniger von der Natur des Gegenstandes, als von der Art der Behandlung abhängig. Ein langweiliger Lehrer hält nicht einmal Eine Stunde lang die Aufmerksamkeit der Classe bei dem interessantesten Gegenstande fest, während bei einem andern der Glockenschlag, der ihn am

---

*) Vgl. Eisenlohr: „Ueber die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lectionsplans in Betracht kommen“ in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. VIII. 1844. S. 1—21.

Schluß der Stunde abruft, ihm und den Schülern viel zu früh ertönt. — Für die mehr Anstrengung oder, wie die Religionslehre, mehr Sammlung des Gemüths fordernden Lectionen sind die ersten Tagesstunden am meisten geeignet. Es ist auch gut, solche Lectionen mit leichteren wechseln zu lassen, damit die geforderte Spannung abwechselnd steigen und fallen könne. Zwischen lehrhafte Lectionen Unterricht in technischen Fertigkeiten, im Schreiben, Zeichnen, Singen, auch wenn möglich im Turnen einzufügen, ist zweckmäßig, sobald bei diesem Unterricht die Disciplin gut gehandhabt wird. Andernfalls wirkt die dort herrschende Unordnung nachtheilig auf die Haltung der Classe in der folgenden Stunde.

Die Wahl der Tageszeit muß mit Rücksicht auf die Lebensgewohnheiten des Publicums geschehen. Die Lehrstunden der lateinischen Schulen Württembergs begannen nach der Schulordnung von 1559 Sommer und Winter des Morgens um 6 und, weil man damals um 11 Uhr zu Mittag aß, des Nachmittags um 12. Jetzt beginnt der Unterricht wohl an den meisten deutschen Schulen, höheren wie niederen, des Morgens im Sommer um 7, im Winter um 8 (an nicht wenigen immer um 8), des Nachmittags bei 6 Tagesstunden um 2, bei 5 um 1 Uhr, auch wohl auf dem Lande bei parcellirten Verhältnissen um 12 Uhr.

Hinsichtlich der Vertheilung der Lectionen auf die Woche ist die Einrichtung zu erwähnen, nach welcher der Mittwoch und Sonnabend (oder auch der Dienstag und Donnerstag) am Nachmittag von ordentlichen Unterrichtsstunden frei bleiben. — Sonst herrschte die Sitte, im Lectionsplan die Schulwoche in zwei einander entsprechende Hälften zu theilen und jeden Lehrgegenstand in den beiden Hälften der Woche gleichmäßig wiederkehren zu lassen, so daß der Montag dieselben Lectionen hatte wie der Donnerstag, der Dienstag wie der Freitag, der Mittwoch wie der Sonnabend. Diese Ordnung besteht noch an vielen Orten. Man legt namentlich die wöchentlich zweistündigen Lectionen auf Montag und Donnerstag u. s. w. Fraglich ist es, ob es von Vortheil wäre, solche Lectionen wenigstens in den oberen Classen zwei auf einander folgenden Tagen zuzuweisen; immerhin könnte dadurch die Continuität und damit die Gründlichkeit des Arbeitens gefördert und, da doch dann zwei Stunden nahe zusammen liegen, die Wirkung der zweiten erleichtert und gestärkt werden. Aber von der zweiten dieser Lectionen bis zur ersten der nächsten Woche verfließt dann doch wieder ein gar zu langer, das Vergessen begünstigender Zeitraum.

Nicht unwichtig ist endlich die Form, in welcher der Lectionsplan aufgeschrieben wird. Er muß den Lehrern, die ja täglich dafür zu sorgen haben, daß er der Aufstellung gemäß ausgeführt werde, der Aufsichtsbehörde und zu einem Theil auch den Schülern eine bequeme Uebersicht gewähren. Zu diesem Behuf wird er am besten in drei Tabellen aufgestellt. Die Form der auch den Schülern mitzutheilenden Zeittabelle oder des Stundenplans ist allgemein bekannt. Für die Lehrertabelle ist das Schema vorzugsweise zu empfehlen, nach welchem jetzt alle preußischen Gymnasial- und Realschul-Programme die geschehene Verwendung der Lehrkräfte nachweisen. In der Lections- oder Pensentabelle ist es rathsam, die Lehrgegenstände nach einander folgen zu lassen und für jeden folgende Rubriken neben einander zu stellen: 1) Classen und Lehrer, 2) Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, 3) Lehrbücher, 4) Pensa, 5) ob und wie oft häusliche Arbeiten und sonstige Correcturen.

Lehramtsprüfung, s. Prüfung.

Lehrcurse für Volksschullehrer. Zu denjenigen Mitteln der Fortbildung des Lehrers, für welche amtlich zu sorgen den Schulbehörden obliegt, gehört auch die Anordnung von Lehrcursen, welche in manchen deutschen Ländern, obwohl in mannigfacher Gestalt, bestehen. Das württembergische Volksschulgesetz vom 29. Sept. 1836 führt unter denselben in erster Linie an die Anordnung von außerordentlichen Lehrcursen oder eines vollständigen Unterrichts über allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre für Schullehrer, nach dem Bedürfnis einzelner Schulaufsichtsbezirke. Der Aufwand für solche Curse (d. h. die Belohnung der mit deren Haltung beauftragten Geistlichen oder Lehrer) wird aus der Staatskasse bezahlt, wogegen die Reisekostenentschädigung von jeder Gemeinde für ihre betreffenden Schullehrer zu bestreiten ist.

Von den Schullehrer-Conferenzen unterscheiden sich die Lehrcurse zunächst einmal dadurch, daß sie keine ständige und allgemeine Einrichtung sind, sondern nur zu

gewißen Zeiten und für einzelne Districte oder auch nur für gewiße Classen von Lehrern gehalten werden; sodann dadurch, daß sie nicht bloß auf 3—4 Zusammenkünfte des Jahrs sich beschränken, sondern einen größeren Zeitraum hindurch, sei es mehrere Wochen im Zusammenhang, oder den ganzen Sommer hindurch wöchentlich ein- bis zweimal den Lehrer in Anspruch nehmen. Auch werden keine über zuvor aufgegebene Themen ausgearbeiteten Aufsätze besprochen, wie in den Conferenzen.

Auf den Grund des Schulgesetzes von 1836 sind in Württemberg besonders in den Jahren 1845—48 in verschiedenen Bezirken Lehrcurse 15—20 Wochen lang wöchentlich einmal an Nachmittagen in zusammenhängenden Lehrvorträgen gehalten worden und haben sich den Dank vieler Lehrer erworben. In neuerer Zeit jedoch haben dieselben mehr die Ausbildung der Lehrer in einzelnen Fächern zum Zweck gehabt, wie im Zeichnen, im Turnen, im Orgelspiel, in einzelnen Zweigen der Naturwissenschaften; die theilnehmenden Lehrer wurden auf mehrere Wochen oder Monate einberufen, erhielten Entschädigung für die Kosten der Reise und des Aufenthalts am Orte des Cursus und legten zum Schlusse Proben des Erreichten ab.

Eine andere Gestalt nahmen die Lehrcurse in andern Ländern an. In Preußen verfügte das Minist. d. G. und U. A. durch Circularrescript vom 1. Juni 1826 und 24. März 1827: Es sollen, damit auch auf die bereits angestellten Schullehrer, welche entweder überall der Nachhülfe bedürfen, oder in ihrer Bildung und Amtsgeschicklichkeit nicht fortschritten, vielleicht gar zurückgiengen, der wohlthätige Einfluß des Seminars sich verbreiten möge, solche Schullehrer auf längere oder kürzere Zeit, je nachdem es für sie nothwendig, in das Hauptseminar einberufen werden. Nach zuverläßigen Mittheilungen ist jedoch diese Anordnung zwar nicht amtlich aufgehoben, aber thatsächlich seit mehr als 30 Jahren eingeschlafen. Die Erfolge entsprachen den Erwartungen nicht, weil der Unterricht den Bedürfnissen der einzelnen sehr ungleichartig vorbereiteten Lehrer nicht entsprechend angepaßt werden konnte; den Seminarlehrern erwuchs daraus eine für die Dauer allzuschwere Last, da Unterricht und Aufsicht bei den Seminaristen fortgieng; der Verkehr der einberufenen Lehrer mit den Seminaristen erwies sich als nicht vortheilhaft; der Kostenpunct bildete eine große Schwierigkeit; alle, welche einberufen werden sollten, sträubten sich gegen das schlimme Zeugnis, das ihnen damit ausgestellt wurde. Die bessere Seminarbildung, die Bemühungen der Aufsichtsbehörden auf den verschiedenen Stufen für die Fortbildung der Lehrer und das ihnen entgegenkommende Streben der Lehrer selbst haben jene Einrichtung überflüßig gemacht.

Anderwärts, wie im Canton Zürich, wird für die praktische Fortbildung der Lehrer durch Besuch von Musterschulen gesorgt.

In Oesterreich wird bei Mängeln, die nicht so leicht und auf der Stelle zu verbessern sind, der Schullehrer nach Erfordernis auf 1 bis 3 Wochen an einen benachbarten guten Schullehrer angewiesen, um sich dort in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis den Districtsaufsehern einzusenden.

Lehrcurse, wie sie unser Art. meint, werden zwar für schwächere Lehrer und für technische Fächer allezeit ein Bedürfnis bleiben; doch wird ihre periodische Anordnung im großen hauptsächlich nur dann angezeigt sein, wenn die Pädagogik zu einer neuen Stufe sich erhoben hat, wie einst durch Pestalozzi, und wenn es gilt, gewiße Errungenschaften und erprobte Grundsätze der Methodik zu einem Gemeingut der Lehrer zu machen. Und dann sollte die Haltung solcher Lehrcurse nur Männern anvertraut werden, welche im sicheren Besitze jener Errungenschaften nach Theorie und Praxis stehen.

Lehren und Lernen. Was das Lehren sei, und wie gelehrt werden soll, wird zunächst aus dem Wesen und der Art des Lernens zu erkennen sein. Wir pflegen aber das Aneignen sowohl geistiger als körperlicher Fertigkeiten und das Aufnehmen des Wissens im Verstande wie im Gedächtnisse, ja auch das Annehmen gewißer Richtungen des Gemüthes Lernen zu nennen. Die Aneignung etwa einer Unart oder eines Handwerks oder des Lesens und Schreibens geschieht durch Nachahmung und wird vollzogen durch die Gewöhnung, so daß wir, wenn alles Lernen von derselben Art wäre, das Lernen als ein Aneignen durch Gewöhnung definiren müßten. Das Lernen einer Sprache aber ist nicht eine Gewöhnung, wenn es gleich der Gewöhnung allerdings bedürftig ist; denn hier führt die Nachahmung nicht zur Aneignung, da dem, der durch

Nachahmung zur Fertigkeit gelangt, die Sprache so wenig zu eigen wird, als dem künstlich abgerichteten Vogel. Und so wird denn auch das Auswendiglernen der Wörter oder Phrasen, der Formen und Regeln einer Sprache nicht ein Lernen der Sprache genannt werden dürfen, sondern nur ein Beischaffen des Materials für ein mögliches Lernen der Sprache. Da aber einmal unsere Sprache so verschiedenartige Aneignungen mit demselben Worte Lernen bezeichnet, so werden wir vorderhand zwei Arten des Lernens zu unterscheiden haben, ein Lernen im weitern Sinne, welches vorzugsweise im Nachahmen besteht und die Gewöhnung zum Ziele hat; und ein Lernen im engern Sinne, dessen Charakter die Spontaneität ausmacht, dessen Ziel das Wissen und Können ist. Wer die Natur und die Art des Lehrens aus der Natur und Art des Lernens zu erkennen sucht, wird vorzugsweise das Lernen im engern Sinne zu betrachten haben.

Der Anfang des Lernens im engeren Sinne ist ein Empfangen, entweder von außen, oder durch eine in unserem Geiste selbst entstehende Regung, und dieses Empfangen selbst ist schon eine Thätigkeit des Geistes. Denn daß man vernehmen und sogar auch ins Gedächtnis aufnehmen könne, ohne wirklich zu empfangen, läßt sich an solchen Misbildungen des Geistes erkennen, wie sie z. B. bei Blödsinnigen wargenommen werden. Auch kommen nicht bloß in der Schule, sondern sogar in der gelehrten Welt Erscheinungen vor, welche beweisen, daß, und zwar gerade oft bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses, eine geringere Geistesthätigkeit beim Empfangen vorhanden sein könne. Ueberall aber, wo empfangen werden kann, ist die Thätigkeit, durch welche empfangen wird, entweder ein Meinen oder ein Ahnen und Fühlen, wenn wir durch uns selbst, oder ein Glauben, wenn wir von außen empfangen, und das, was wir empfangen, ist eine Anschauung, ein inneres Bild, das uns in der Gestalt eines Urtheils zukommt. Das Empfangen der Anschauungen aber ist nur der Anfang des Lernens, nicht das Lernen selbst. Es ist das Daß, was dem Lernenden in diesen Anschauungen zukommt; aber erst, wenn er das Weil gefaßt hat, wird er, was er empfangen, auch gelernt haben: aus dem Anschauen wird das Einsehen geworden sein. Zwischen dem Empfangen der Anschauung und dem Gewinnen der Einsicht waltet und vermittelt die Behandlung oder die Verarbeitung durch den Verstand. Wer gerade so meint und glaubt, wie er empfangen hat, von dem kann man nicht sagen, er habe gelernt, sondern man schreibt ihm vorgefaßte oder eigensinnige Meinungen oder einen Auctoritätsglauben zu.

Der Gang des Lernens ist aber nicht der gleiche, wenn wir meinend und glaubend, oder wenn wir ahnend und fühlend empfangen. Wo wir meinend empfangen, da geschieht die Behandlung und nach Umständen die Verarbeitung des Empfangenen durch Vergleichung der eben jetzt empfangenen Anschauung mit einem im Geiste schon vorhandenen Früheren, welches als durch sich selbst feststehend anerkannt ist, wie z. B. ein Axiom oder ein schon verstandener Lehrsatz für mathematische Anschauungen, also durch Vergleichung mit dem schon vorhandenen Wissen oder Glauben.

Dagegen, wo wir ahnend und fühlend empfangen, ist das Frühere, an welchem wir die neue Anschauung messen, nicht ein schon Gewußtes oder Geglaubtes, sondern diejenige unserer geistigen Kräfte, welche dem körperlichen Tastsinne analog ist, das Gefühl. Ich soll mir etwa die Anschauung aneignen, „daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf". Hier soll ich nicht das lernen, daß Gott zu Noah so gesprochen habe, denn ein solches Lernen ist nur ein Nachahmen im Erinnerungsvermögen; sondern ich soll lernen, daß das Dichten und Trachten des Menschen, wie er überall und immer ist, also auch mein Dichten und Trachten, böse sei. Ich kann das nicht durch Vergleichung der neuen Anschauung mit dem lernen, was ich an historischen Personen oder auch an Menschen aus meiner Umgebung wargenommen habe. Denn diese wie jene lerne ich nie so ganz kennen, daß ich Grund hätte zu sagen, ihr Dichten und Trachten sei böse von Jugend auf; und wenn ein solches Kennenlernen auch möglich wäre, so gäbe das noch keinen Grund ab, von dem zahllosen Menschengeschlechte dasselbe auszusagen. Wenn ich die neue Anschauung mir aneignen soll, so kann mir dieselbe nur durch Vergleichung mit der Geschichte und dem Zustande meines eigenen Gemüthes zur Einsicht werden, und die Einsicht erwächst selbst nur durch ein Fühlen, welches als Früheres da sein muß, wenn ich die Vergleichung anstellen soll. Denn wenn ich nicht fühle, daß ich böse sei, so sehe ich das auch nicht ein; und wenn ich es nicht an mir und in mir fühle, so verstehe ich auch

das über das ganze Geschlecht Ausgesagte nicht, so daß die Möglichkeit des Lernens und Lehrens hier ganz davon abhängt, ob ein Gefühl gerade für die Art der Anschauungen vorhanden ist, deren eine empfangen werden soll; wie die Möglichkeit, Musik zu lernen, davon abhängt, ob der Schüler musikalisches Gehör hat. Die Vergleichung führt auch nicht zu einem eigentlichen Schlusse, sondern unmittelbar zu einem bejahenden oder verneinenden oder limitirenden Urtheile; und der dritte Act dieses Lernens ist nicht ein Einsehen, sondern wieder ein Fühlen. Wenn aus den Anschauungen der ersten Art durch Verarbeitung Einsichten werden, so kann man den Act der Vergleichung der Anschauungen zweiter Art nur eine Behandlung derselben nennen, durch welche ein gewisser Takt entsteht. Aus vielen zu Einsichten gewordenen zusammengehörigen Anschauungen erster Art wird ein Wissen, aus vielen zusammengehörigen Anschauungen zweiter Art, welche meinen Takt ausbilden und verfeinern, wird ein Können. — In der Schule zielt der mathematische Unterricht auf das Wissen, der Sprach- und Religionsunterricht auf das Können und Wissen.

Wenn nun der erste Act des Lernens das Empfangen ist, so wird das Lehren eben darum zuerst ein Mittheilen sein; und wenn es irrig ist, das Empfangen schon als ein Lernen anzusehen, so wird es nicht minder falsch sein, zu meinen, daß das Lehren mit der Mittheilung eines geistigen Stoffes geschehen sei. Dieses ist nun auch von niemand behauptet worden; aber viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, daß sie in der einen Lehrstunde mittheilen und in der folgenden wiederholen oder durch Fragen Gewißheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgetheilte sich gemerkt habe. Ja es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mittheilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten. So ist jenes Zersplittern der Unterrichtszeiten in vielerlei Lehrstunden für allerlei Fächer, woran alle unsere gelehrten und ungelehrten Schulen leiden, am Ende nur eine factische Verkündigung derselben Ansicht, die doch keine einzige Schulbehörde öffentlich auszusprechen wagt. Denn die Vielheit der Fächer nöthigt zur Beschränkung der jedem einzelnen zukommenden Zeit in dem Grade, daß der Lehrer sein Pensum nur durch bloße Mittheilung abzuwickeln vermag. Das ist ein von außen kommender, gewiß von redlichen Lehrern beklagter Zwang, dessen Wirkung in der wachsenden Gleichgültigkeit der Jugend gegen das Lernen zu Tage kommt. Viele Lehrer üben aber jene Meinung unbewußt aus, ohne von außen genöthigt zu sein, z. B. diejenigen, welche ihren Geschichtsunterricht mit dem Dictiren von Paragraphen über den Begriff und den Werth der Universalgeschichte beginnen und ihren Schülern aufgeben, zu Hause sich das zu merken, was gar nicht gemerkt werden kann, weil es nicht verstanden wird. Ein zu seiner Zeit als Prediger geschätzter Geistlicher gab den ihm bei 18jährigen Schülern übertragenen Religionsunterricht in der Weise, daß er zweimal in der Woche auf dem Katheder sitzend Aufsätze religiösen Inhalts ablas, die er zum Behuf jenes Unterrichts gemacht hatte. Die Schüler aber waren in der Religion gerade am unwissendsten. Und wenn einer vor etlichen Jahren eine neue Erziehungsanstalt für die männliche Jugend, die erst gegründet werden sollte, dadurch empfahl, daß es seine Absicht sei, den Zöglingen lauter Resultate mitzutheilen, oder wenn der Verfasser eines vielgerühmten Lehrbuchs der Geschichte darum die der neuesten Zeiten am ausführlichsten behandeln zu müßen glaubte, weil eben durch die Geschichte die Jugend politisch und für die Politik zu bilden sei, so haben beide mittelbar die grundfalsche Meinung ausgesprochen, daß so, wie mitgetheilt, auch gelernt werde, daß also Mittheilen Lehren sei.

Allerdings bleibt das Mittheilen der erste Act des Lehrens, so daß man von Pestalozzi gewiß nicht sagen konnte, er lehre zeichnen, wenn er in seiner Schulstube sechzig Kinder, die weder Anleitung noch Vorlagen bekamen, sondern nur Röthel und Tafeln, zeichnen hieß, „was sie wollten", während er selbst den Kindern Sätze aus der Naturgeschichte zur Sprachübung vorsagte. Aber es muß der zweite Act des Lernens folgen, welcher je nach dem Inhalt der Anschauung entweder in der Behandlung oder in der Verarbeitung derselben besteht. Was nämlich bloß geschichtliche Anschauung ist, das kann im Unterricht nur behandelt, nicht verarbeitet, und so nicht im engern Sinne gelernt werden. Nicht als ob Geschichte überhaupt nicht verarbeitet werden könnte, vielmehr lernen ja diejenigen allein wirklich Geschichte, welche das Material selbständig verarbeiten; aber auf Schulen wird Geschichte nur durch Mittheilung von Seiten des

Lehrers gelernt werden, und der Schüler wird außer derjenigen Thätigkeit, welche schon das Empfangen mit sich bringt, keine andere dabei üben können, als die, daß er Verstand und Einbildungskraft in Bewegung setzt, um die empfangenen Anschauungen in seinem Geiste nachzubilden, die Charaktere der Personen, der Sachen und der Verhältnisse, die Zusammenhänge der Ursachen und Wirkungen, das Wechselnde und das Bleibende im Leben der Völker u. s. w. sich zu merken und wo immer möglich zu begreifen.

Der zweite wichtigere Act des Lehrens wird bei und nach der Mittheilung rein geschichtlicher Anschauungen in allweg nur darin bestehen, daß der Lehrer seine Schüler anhält, dieselben innerlich zu behandeln, einfach darum, weil diese weder das Vermögen noch die äußeren Mittel haben, die Anschauungen zu verarbeiten. Ohne Verarbeitung wird aber nicht wirklich gelernt. Denn das Wiederholen und Nachahmen auch des Tiefsten und des Höchsten kommt doch nur bis zum Daß, und erst im Durchdringen zum Weil erzeugen wir das Wahre durch Schlüsse, die wir nicht nachahmen oder wiederholen, sondern selbst machen.

Es sind 3 Lehrstoffe in der Schule, an welchen wirklich oder im engern Sinne gelernt, und die also wirklich oder im engern Sinne gelehrt werden können: Mathematik, Sprache, Religion; und das einzig darum, weil die in diesen 3 Fächern empfangenen oder mitgetheilten Anschauungen verarbeitet werden können. Die Verarbeitung besteht darin, daß der Lernende die ihm jetzt zugehende Anschauung mit dem Früheren, das als ein Wissen oder als ein Fühlen in seinem Geiste schon vorhanden ist, selbstthätig vergleicht und je nach Maßgabe des Inhalts der Anschauung Syllogismen oder Inductions- und Analogieschlüsse bildet. Hiedurch wird, was zuerst nur Anschauung war, zur Einsicht werden. Wenn dieses richtig ist, so wird der zweite Act des Lehrens der sein, wodurch der Lernende angewiesen und vermocht wird, die mitgetheilte Anschauung selbstthätig zu verarbeiten. Da aber die Schule immer auch solche Anschauungen darbietet, bei welchen nicht eine Verarbeitung, sondern nur eine Behandlung stattfinden kann, so wird die Aufgabe des Lehrers die sein, die Lernenden entweder zur Behandlung oder zur Verarbeitung der mitgetheilten Anschauungen anzuweisen und zu vermögen. Behandeln und Verarbeiten aber ist ein Ueben. Der zweite Act des Lehrens wird demnach das Anweisen und Anhalten der Lernenden zur Uebung sein.

Wenn wir im Lehren die beiden Acte des Mittheilens und des Uebens erkennen, so ist dadurch nur im allgemeinen diejenige Thätigkeit bezeichnet, welche wir das Lehren nennen. Das Wesen dieser Thätigkeit wird erst aus dem W i e erkennbar sein. Das Wie aber wird bestimmt durch das Ziel alles Lernens und Lehrens. Als das nächste Ziel der beiden Arten des Lernens haben wir das Wissen und das Können bezeichnet, was aber nicht Zweck für sich sein kann, einfach darum, weil, wenn beides Zweck für sich wäre, die Bemühung um das Wissen und Können ohne Ende fortgehen müßte, da wir mit dem Wissen und dem Können niemals fertig werden. Man könnte noch hinzufügen, daß, wenn einer so lebt, wie wenn er das Wissen und Können als Zweck an sich betrachtete, ein solcher in der Ganzheit seines geistigen Wesens unfertiger und mangelhafter erscheine als der andere, für welchen das Wissen und Können nur ein Mittel zur Erreichung eines höher gesteckten Zieles ist. Welches wird nun das Ziel sein, zu welchem sich die nächsten Ziele des Lernens und Lehrens, das Wissen und das Können, wie Mittel zum Zwecke verhalten? Es ist ganz richtig, wenn man sagt, die Bildung sei dieses Ziel. Und dennoch werden wir das gemeinsame Wie für das Lehren nicht herausfinden, wenn wir die Regel aufstellen wollen, es soll in der Weise gelehrt werden, daß aus dem Gelernten die Bildung erwachsen könne. Denn die verbreitetste Meinung über das, was Bildung sei, ist doch wohl die, daß sie eines sei mit dem Wissen und Können. Wenn aber diese Meinung richtig wäre, so hätten wir als eigentliches Ziel des Lernens und Lehrens wieder das Wissen und Können, was nicht das wirkliche Ziel sein kann. Setzen wir lieber ein solches Ziel, welches für alle gleich erkennbar ist, bei welchem keine oder nur eine mäßige Verwirrung der Begriffe stattfindet, und welches ebenso sehr der Dorfschule wie der Universität zum Ziele und zum Maßstabe des Wie dienen kann. Ein solches Ziel ist die Erziehung: derjenige Lehrer wird in der rechten Weise mittheilen und üben, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will. Allerdings wird das Wie des Mittheilens und

des Uebens in den verschiedenen Lehrfächern, das der Religion ausgenommen, auch noch durch die verschiedene Bestimmung der Schüler — entweder zur wissenschaftlichen oder zur gewerblichen Thätigkeit —, also durch die verschiedene Art des Gebrauches, den die Schüler von dem Gelernten machen werden, modificirt. In der einen Schule wird mehr unterrichtet als gelehrt, in der andern mehr gelehrt als unterrichtet werden. Aber bei dem allem bildet unsere Verpflichtung, durch den Unterricht zu erziehen, sozusagen den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren umfaßt.

Wenn derjenige Lehrer in der rechten Weise mittheilt und übt, welcher durch sein Mittheilen und Ueben die Schüler erziehen kann und will, so muß die Art seines Mittheilens und Uebens so beschaffen sein, daß durch dieselbe auf den Willen der Schüler eingewirkt wird. Wie ist aber der Wille des Schülers beschaffen, auf welchen der Lehrer einwirken soll? Und wie muß des Lehrers Wille beschaffen sein, um auf des Schülers Willen einzuwirken? Denn einen Willen zum Empfangen bringt der Schüler freilich in seine Schule mit, vielleicht auch den Trieb, durch das Lernen Ehre zu erlangen. Aber es giebt keinen Gegenstand des Unterrichts, welcher durch den ihm eigenthümlichen Reiz die Jugend bewöge, immer wieder Anschauungen, die zu demselben gehören, empfangen zu wollen; und wenn auch eine gewiße Lust zur Erkenntnis der Sache sich kundgeben mag, so darf der Lehrer nicht darauf rechnen, daß der Schüler auch den Willen zur Verarbeitung der Anschauungen, zur Geistesarbeit, mitbringe, und in diesem Wollen, wenn es einmal in Bewegung gesetzt ist, beharre. Das Wollen, welches wir beim Schüler schon belebt und thätig vorfinden, ist ein Wollen des Angenehmen, des Unterhaltenden, einer wechselnden Beschäftigung der Einbildungskraft; das andere Wollen, das Verlangen nach dem Wahren, finden wir in der Seele des Schülers noch schlummernd, und auch, wenn es erweckt ist, durch jenes erste natürliche Wollen niedergehalten und am vollen Erwachen gehindert. Wenn ich durch mein Lehren erziehen soll, so wird es meine Aufgabe sein, das Wollen des Wahren zu erwecken und wach zu erhalten, und jenes andere erste nicht sowohl zu unterdrücken, was ja nicht einmal möglich ist, als durch die Pflege der Wahrheit zu veredeln und dem Wahrheitssinne dienstbar zu machen. Die Erziehung durch das Lehren besteht in der Neugestaltung des Willens der Schüler, welche der Lehrer durch die Art seines Lehrens hervorbringt. Es wird aber nur derjenige Lehrer die Neugestaltung des Willens durch sein Lehren bei den Schülern bewirken, in dessen Wollen jene Neugestaltung schon vor sich gegangen, oder vielmehr im Vorsichgehen immer begriffen ist. Was sonst von Seiten des Lehrers das Lernen ermöglicht und fördert, Einsichten, Kenntnisse, Kunst des Vortrags, gewinnende Persönlichkeit, das hilft auch und zwar sehr viel zur Erziehung, *wofern* das Wollen des Lehrers ein wahres und sein Wille der Wahrheit zugewendet ist; aber ohne diese Beschaffenheit im Wollen des Lehrers bringen jene geistigen Besitzthümer und wünschenswerthen Eigenschaften keine Veränderung im Wollen des Schülers hervor. Es giebt keine Erziehung durch Unterricht und ebendamit kein wirkliches Lernen ohne die Wahrheit des Wollens auf Seiten des Lehrers. Je wahrer unser Wollen ist, desto entschiedener ist unser innerer Beruf zum Lehramte.

Lehrer. Mit diesem Ausdrucke wird die Vorstellung von einer Persönlichkeit in uns erregt, welche die Thätigkeit des Lehrens als Sache ihres Geschäftes oder Berufes ausübt. Wir haben es also an dieser Stelle mit den eine gelegentliche Anleitung oder Unterweisung Ertheilenden nicht zu thun, sondern nur mit denjenigen, welche ihre lehrende Kraft und Kunst in vollständiger Geschäfts- oder Berufsmäßigkeit an andern in Anwendung bringen.

Und zwar beabsichtigt, wer das Handbuch bei *diesem* Artikel befragt, nach unserem Dafürhalten nicht erst noch über die Einzelgeschäfte im Lehrerstande Auskunft zu erhalten — das wäre in jeder „Schulkunde“ zu suchen am Orte — sondern er sucht ein Gesammtbild und einen Gesammteindruck vom Lehrer zu gewinnen. Es gilt darum auch nicht eine Vorstellung zu machen vom Proceß, welchen der Lehrer veranlaßt, sondern von der *Person*, die in dem ihr eigenthümlichen Processe thätig ist.

Sobald im menschlichen Gemeinleben irgend eine Seite der Bildung, welcher die Menschen sich erfreuen, so werth erachtet wird, daß man sie nicht bloß deutlich von voraufgegangenen Zuständen der Bildungslosigkeit unterscheidet, sondern auch zum

Gegenstande der Sicherstellung macht: so ist Anlaß für diejenigen, welche die Inhaber der bezüglichen Bildung sind, vorhanden, sich in bestimmter und berechtigter Weise als Lehrende auf- und darzuthun. Wir finden deshalb geschichtsmäßig von jenem Entwicklungspuncte ab immer Personen, welche die Lehrtüchtigkeit theils als ein von ihnen selbst unternommenes Gewerbe betreiben, theils als einen ihnen anvertrauten Beruf warnehmen.

Die Lehrer der ersten Kategorie erscheinen im Leben der Gemeinschaft als die Personen, welche im Besitz bestimmter Kenntnisse oder Fertigkeiten dieselben zum Gegenstande der Mittheilung an andere machen, um dadurch einen Erwerb zu finden. Es kommt nicht darauf an, ob der Staat von ihrer Beschäftigung Kenntnis nimmt; sie sind die Privatlehrer. Wie viel unreifes und ungenügendes in dieser auf eigene Hand geschäftsmäßig betriebenen Praxis enthalten sein und geleistet werden mag: so ist doch einerseits das Angebot von Lehre und andererseits die Nachfrage nach Unterricht auch in den möglichst freien Formen, die solcher Austausch bedingt, ein unverächtliches Zeichen von einem Vorhandensein vieler eigenkräftigen geistigen Lebendigkeit, und ohne Zweifel ist ursprünglich dieser Privattrieb zu lernen oder zu lehren der Keim von aller weiteren Lehrthätigkeit gewesen, wie sie im öffentlichen Leben Eingang, Anwuchs und Bestand gewonnen hat. Aber in dem Grade als das Gemeinwesen erstarkt und sich versteht in den Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit, muß eben von Seiten bestimmter Stände oder vom Staate der Betrieb der Bildung in die Hand genommen werden; es müßen öffentliche Lehrer berufen und angestellt werden. Das sind die Lehrer der anderen Kategorie, welche an den Instituten, die auf öffentliche Veranstaltung und unter öffentlicher Bürgschaft für die Bildung eingerichtet sind, die Arbeit des Unterrichts zu verrichten haben. Mag immerhin mancher Staat, vielleicht in der Meinung, daß wie der Dichter so auch der Lehrer geboren und weder dazu commandirt, noch dazu destinirt sein müße, es auf Auferziehung, Bildung, Versorgung und Achtung der Lehrenden in den Anfängen des Lehrwesens nicht anlegen: so kann er, wenn er sich den Vortheil, den ein vollkommen entwickelter Lehrerstand schaffen kann, sichern will, auf die Länge nicht darüber hinweg, die Thätigkeit der öffentlichen Lehrer nicht bloß zum Gegenstande seiner Kenntnisnahme, sondern auch seiner Pflege zu machen. Das Bedürfnis stehender Kriegsheere mag in den modernen Staaten immerhin erst seit 200 Jahren empfunden worden sein; das Bedürfnis eines förmlichen Lehrerstandes ist in jedem Staate, sobald man in ihm begriffen hat, daß Bildung der Bevölkerung nicht bloß Macht für ihn ist, sondern Mittel, die Nation wie in Identität zu erhalten, so ihre Bildung in Hinsicht auf Gedanken, Sprache, Sitte, Kunst u. s. w. mehr und mehr zu entwickeln, ebenso unabweisbar und in vielen Staaten und unter manchen Bevölkerungen und Racen, besonders auf manchen Bildungsgebieten, z. B. des geistlichen Lebens, weit älter. Ein civilisirter Staat der Gegenwart kann sich dem Zustandekommen eines förmlichen öffentlichen Lehrerstandes nicht mehr widersetzen. Es ist ein schlimmes Zeichen, wenn derselbe solches Zustandekommen erschwert; aber ein noch schlimmeres Zeichen ist es, wenn im Lehrerstande selbst so wenig Sinn für Gemeinschaft angetroffen werden sollte, daß er sich in der Gemeinsamkeit seiner Anliegen nicht verstehen und zu entsprechenden Organisationen nicht zusammenschließen mag.

Die heilige Schrift, wie sie getragen ist von der Voraussetzung, daß Gott selbst in eine lehrende, d. h. auf die Erkenntnis wirkende Thätigkeit bei der Menschheit tritt, weiset von den Urvätern an bis in die apostolischen Zeiten herab auf einen Chor von hohen Männern hin, welche zu Lehrern ihrer nächsten Kreise, ihrer Stämme, Völker, ja der Menschheit werden. Der Lehrer ist in heiliger Schrift allerwärts vorhanden und zu merken. Das ganze Lebensgesetz tritt als Lehre und das Evangelium als getragen von einer Persönlichkeit auf, an welcher der Lehrer wie vom Jünger, so vom Gegner wargenommen und anerkannt wurde. Wie auf dem Grund und Boden der Heilsgeschichte, so in der Heidenwelt. Die Griechen werden ihren Gaben und Werken gemäß die Lehrer in ihren Städten, Stämmen, endlich in Rom, nachmals in der Welt. — Das Christenthum kann in seiner Verbreitung durch die Welt nicht ohne Lehrer und nicht ohne Lehre gedacht werden. Der Lehrer erscheint durch das Christenthum zum Träger und Pfleger vom Worte Gottes geweiht. (Röm. 12, 7. 1 Petr. 4, 11.) — Im weiteren

Geschichtsverlaufe bildet sich mit steigender Deutlichkeit eine Verschiedenheit unter den Lehrern theils nach den Gegenständen, deren Behandlung sie zur Aufgabe ihres Berufes haben, theils nach den Kreisen der Lernenden, welchen sie Bildung zuzuführen haben. Dabei ist es als hätten die Lehrer der elementaren und vermittelnden Zwischenstufen, die auch bei den allerersten Lehranfängen nicht haben fehlen können, in den Augen der Beobachter und Berichterstatter noch nicht so viel Bedeutung gehabt, um sie als Lehrer zu unterscheiden und hervorzuheben. Das Lehrerthum, wie es sich in den ältesten geschichtlichen Aufzeichnungen bemerklich macht, ist ein Lehrerthum bei den Erwachsenen; es dient der Aristokratie und schafft eine Aristokratie des Geistes. Die großen Lehrer unter den Griechen und Römern theilen ihre Gedanken nur einer Auswahl von ausgezeichneten Schülern mit. — Im Mittelalter traten allmählich die Sprachen des Alterthums als solche Gegenstände auf, welche es auf dem Wege des Unterrichtes zu erwerben galt, da man sie nicht mehr auf dem des Lebens unmittelbar gewinnen konnte und sie den Einsichtigen doch als die Anfänge und Träger aller gediegenen Bildung erscheinen mußten. Wenn die Wege, welche die Lehrer in den Stifts- und andern Schulen einschlugen, auch keine so deutlich erkannten und festgeordneten waren, wie in unseren Gymnasien, so war doch das Bedürfnis solcher höheren Bildung erkannt und die Lehrer erhielten die Aufgabe, dasselbe zu befriedigen. — Die mit der Reformation angeregte Beeiferung um Erlangung und Verbreitung von höherer Bildung wirkte weiter. Für die gymnasialen Schulen mußten Lehrer humanistischer Art gebildet werden. Erasmus und Reuchlin, Melanchthon und Camerarius sind ihre Väter und Pfleger. — Der Elementarlehrer theils als Vorbildner für die höher führenden Schulen der letztern Art, theils als Ausbildner eines großen Theiles der männlichen und weiblichen Jugend, welche höhere Schulen zu besuchen nicht beabsichtigt, ist in seiner Besonderheit das Erzeugnis der neueren Zeit. Was ehedem in gewißem Sinn Kirchschullehrer war oder hieß, ist jetzt Volksschullehrer. Je mehr die unteren Schichten der Bevölkerungen nach Unterricht verlangen, desto mehr bedürfen sie der Lehrer. Der sogenannte Elementar- oder Volksschullehrer ist recht eigentlich der Lehrer des gemeinen Mannes. Er ist durch seine Beziehungen, man darf gegen diese Thatsache sich nicht verschließen, zu demokratischen Sympathien vielfach eingeladen. So ergeben sich als Lehrer von gewißen Bildungsstufen, welche, wenn schon zu einander gehörig, doch deutlich auseinandertreten, die akademischen, die humanistischen, die elementaren Lehrer.

Unter diesen hat der Elementarlehrer für seinen Betrieb eine Erkenntnissubstanz, welche so verdünnter, abstracter, fast subtiler Art ist, daß in ihr die bildende Kraft nur in formaler Richtung scheint zur Geltung gebracht werden zu können. Wenn er nicht durch eine religiöse Gediegenheit ersetzt, was ihm seiner Lehrgegenstände Betrieb versagt, so ist er übel daran; denn seine didaktische Bedeutung könnte nur in der Art und Weise gesucht werden, wie er die elementaren Dinge seines Bereiches behandelt, d. i. in der Methode. Für diese Art der Unterweisung muß die Behandlung so mechanisirt und abgestuft sein, daß eben in der Beobachtung der vorgeschriebenen Form die bildende Kraft des Unterrichts angenommen erscheint. Alle Arten von Lehrern werden nur ebendadurch zu Künstlern im Lehren, daß jede ihr specifisches Merkmal mit originaler Kraft in jedem bestimmten Falle, welchen ihr Handeln herbeiführt, zur Geltung zu bringen vermag, der Elementarlehrer also dadurch, daß er die Correctheit der Form, in welcher der Unterricht von ihm gehandhabt wird, zur Hauptbedeutung an der Bildung der Lernenden werden läßt, dagegen die Sache in der Fülle aller ihrer Momente, sowie die Person in ihres Wesens Eigenthümlichkeit zurückbehält.

Wie deutlich in der Hauptsache sich die Lehrerschichten von einander zu sondern und zu lösen scheinen, so bleiben in der Wirklichkeit des Lebens die Grenzen dennoch in eben dem Grade in Berührung und Zusammenhang, als der Lehrer der einzelnen Stufe eben ein Künstler ist. Dem Elementarlehrer wird es in seiner Sphäre bisweilen nicht fehlen können an Bildungsaufgaben, bei deren Lösung er bis in die humanistischen Kreise zu treten hat; dem humanistischen nicht an Aufgaben, durch welche er in die Sphäre der elementarischen Lehrer geführt wird. Was anders als Elementaria fordert ein Sextaner und Quintaner in sprachlichen und sachlichen Dingen und

Uebungen, und wie hat hingegen mancher Elementarlehrer an nichtgelehrten Schulen in religiöse Erkenntnisse und in ein Realwissen zu leiten, welche über die eigentliche Sphäre der Elemente hinaus liegen! Dies erscheint uns weder als ein Mangel in der Unterscheidung des Lehrerstandes, noch als ein Unglück in Erweisung des Künstlercharakters am Lehrer, sondern als ein erwünschter Beweis, daß alles, was nach den einzelnen Aufgaben das Lehren in beruflicher Kunst zu treiben hat, wesentlich nicht verschieden ist, sondern daß diese Besonderheiten nur einzelne Stufen sind, die einander voraussetzen, Seiten, die einander ergänzen, Glieder, die in einander zu greifen haben. Mancherlei Aemter — Ein Herr.

Zur rechten Durchbildung der Eigenthümlichkeit, die jede Lehrerstufe an ihrer Kunst zu wahren hat, ist es von Wichtigkeit, das Besondere recht scharf festzuhalten; aber diese Besonderheit darf nicht die einzelnen verleiten, die anderen zu verachten. Ist es thörlich, wenn der Gymnasiallehrer den Elementarlehrer über die Achsel ansieht: so ist es ebenso thörlich, wenn dieser wähnt, im Ueberschwang einwohnender Methodenvirtuosität, im Kleinhandel der Elementarbildung jenen Humanisten und wohl gar den akademischen Professor um der Einseitigkeit willen verachten zu dürfen, welche ihnen von dem Kunstbetriebe ihrer Lehreraufgabe auferlegt wird. Lerne, treibe jeder seine Lection in einer sich mehr und mehr vollendenden Meisterschaft und jede Lehrerschicht wird Ursache haben, die andere als ihre Voraussetzung und Ergänzung zu achten, und auf das Ganze denjenigen Theil des fördernden Einflusses üben, auf welchen bei ihrer Berufung eben gerechnet war.

Die in solche Hauptgruppen sich entfaltende Lehrerschaft eines Staatslebens, das eine etwas ausgebreitete Basis hat, zeigt nun in jeder derselben wieder neue Unterschiede, so daß keine derselben jemals zu fürchten hat, in eine starre Uniformität oder in die Monotonie einer stagnirenden Kastentradition verfallen zu müßen. In der Elementarlehrerschicht vertheilt sich vielfach die Berufsarbeit des Unterrichts an **Mann** und **Weib**. Wir sehen schon seit geraumer Zeit neben Lehrern auch **Lehrerinnen**. Wer wollte dem Weibe die Fähigkeit, lehrhaft zu sein auch in einer größeren Gemeinschaft als in der häuslichen, absprechen? Mag die Frau auch in der christlichen Gemeinde zu schweigen haben; die Elementarschule ist nicht Gemeinde. Die Bildung der weiblichen Jugend nicht allein, sondern sogar gewiße Gegenstände außer den Handarbeiten scheinen überhaupt eine weibliche Behandlung auf gewißen Stufen recht wohl zuzulassen. Wenn nämlich vieler großen Männer durch das Leben hindurch dauernde Frömmigkeit von ihren Müttern abgeleitet wurde, wer könnte es wissen, ob nicht unsere Knäbchen länger zarte Regungen für das Heilige bewahrten, wenn sie nicht von männlichen Lehrmeistern, sondern von Frauenherzen gepflegt würden? Wir erkennen die Weiblichkeit als vollkommen berechtigt für den Lehrberuf innerhalb der durch das Geschlecht angewiesenen Sphären, Seiten und Gegenstände der Elementenwelt an. Und oft treffen wir auf dem Lande die Frau Schulmeisterin als freundliche Gehülfin ihres Mannes. (Vgl. d. Art. Lehrerin.)

Die Bevölkerungsschichte nämlich, in welcher der elementare Volkslehrer zu wirken die Aufgabe hat, ist theils eine **städtische**, theils eine **ländliche**. Wie sehr nun auch eine bekannte Bestrebung der Gegenwart Miene macht, darauf auszugehen, diese durch die Natur- und Lebensverhältnisse herbeigeführten Volks- und Bildungsunterschiede auszuwurzeln oder doch zu verwischen, so besteht doch bis auf weiteres annoch diese Unterscheidung. Auf Grund dieser Umstände bildet sich mit einer verschiedenen Lehrer**aufgabe** und **Lebens**lage auch ein Lehrerhabitus, nach welchem man den Landlehrer von dem der Stadt unterscheiden kann. Es wird mancher Stadtlehrer nicht auf das Land, mancher Landlehrer nicht in städtische Verhältnisse passen.

Das Bildungswesen sowohl in der Stadt als auf dem Lande gestaltet sich in eine große Mannigfaltigkeit und macht ebendadurch an den Lehrer den Anspruch, daß er sich nach den anerkannten Bedürfnissen an seiner Schülergemeinschaft mit seiner Thätigkeit als ein Künstler bewähre. Es wird für ihn einen Unterschied machen, ob er an einer einclassigen Gemeindeschule oder ob er an einer mehrclassigen, an einer getheilten als Knaben- oder Mädchenlehrer steht, oder ob er an einer wohlabgestuften als Hauptlehrer oder als untergeordneter Lehrer sowohl die Interessen seiner besonderen

Stufe als auch die Mitarbeit seiner Collegen zu berücksichtigen hat. So kommt bei aller Uebereinstimmung eine große Mannigfaltigkeit zu Stande, in welcher die Elementarlehrerschaft den Bedürfnissen des Lebens gemäß in den Grund und Boden der Volksverhältnisse von einsichtsvollen Landesbehörden, denen die Bildung ihrer Nation aufrichtig am Herzen liegt, hineingeleitet wird, um für alle weitere Cultur die sicheren Grundlagen zu beschaffen.

Nach dem Charakter ihrer Verwendung von Seiten der Schulverwaltung sind die öffentlichen Lehrer theils ständige, theils unständige. Die ständigen Lehrer sind die ordentlichen, fest- (definitiv) angestellten, welche beim Volksschullehrstande Schulmeister, als erste Lehrer von mehrclassigen Schulen auch in einigen Ländern Hauptlehrer oder Oberlehrer heißen (an Lehrerseminaren Seminarlehrer, Oberlehrer, an den mit den Seminaren verbundenen Uebungsschulen zuweilen Musterlehrer, an unteren Classen wohl auch Elementarlehrer, Katecheten u. s. w., die ersten Lehrer an mehrclassigen Schulen im Hohelohe'schen Präceptoren oder, wie auch in sächsischen Landen hie und da, Rectoren). Unter den ständigen Lehrern sind ferner zu unterscheiden die Hauptlehrer, d. h. die Lehrer der Hauptfächer, und die Nebenlehrer, d. h. die der Nebenfächer. Die Hauptlehrer in Erziehungsanstalten haben zuweilen besondere Titel: Ephorus, Inspector, Hausvater. Ein unständiger Lehrer ist als solcher nur widerruflich angestellt; er kann im Interesse des Dienstes auch ohne seinen Willen anderswohin versetzt, ohne eigentliches Untersuchungsverfahren auf die Ueberzeugung von seiner Unbrauchbarkeit hin entlassen werden. Solche unständige Lehrer haben entweder an mehrclassigen Schulen ihre eigene Classe neben einem oder mehreren ständigen Lehrern und können sich dann unter einander wieder abstufen, je nachdem sie mehr oder weniger von dem ständigen Lehrer oder Oberlehrer abhängig oder in vollem Maße selbst verantwortlich sind, wodurch dann auch die Höhe des Gehalts bedingt zu sein pflegt, wie z. B. in Württemberg die unabhängiger gestellten an Volksschulen Unterlehrer heißen, die abhängigeren und geringer bezahlten Lehrgehülfen, Provisoren; oder sie haben keine eigene Classe, sondern unterrichten an der Classe eines andern entweder mit ihm oder anstatt seiner. Wenn ein solcher zur Unterstützung eines Lehrers aufgestellt ist, der wegen leidender Gesundheit oder aus andern Gründen sein Amt nicht mehr ganz versehen kann, so pflegt man ihn Hülfslehrer (Adjunct, Assistent, Adjuvant) zu nennen, wiewohl dieser Name auch denjenigen bezeichnen kann, der eine (z. B. wegen vielleicht vorübergehender Ueberfüllung) nur vorläufig, nicht definitiv errichtete Classe zu versehen hat. Stellvertreter heißt gewöhnlich derjenige unständige Lehrer, welcher statt des eigentlichen Lehrers, der die Stelle zwar noch bekleidet, aber sie nicht versehen kann, in dessen Verrichtungen vollständig eintritt. Amtsverweser endlich heißt derjenige, welcher eine erledigte Stelle bis zum Dienstantritt des Nachfolgers versieht. Auch die Verhältnisse der unständigen Lehrer sind übrigens in verschiedenen Ländern in verschiedenem Grade entwickelt.

Woher denn aber nun erwachsen die Lehrer für alle Bildungsbedürfnisse, da man nicht füglich ohne weiteres zum Lehramte commandirt oder zugelassen werden kann? Gewiß hat alles rechte Lehren von dem sittlichen Triebe auszugehen; es soll eine Erweisung von Liebe wie zur Sache, so zum Lernenden sein. Es ist kein Mensch ein ordentlicher Lehrer ohne diese Liebe zum Gegenstande, den er vertritt, ohne diese Liebe zu den Schülern, welchen er dient. Unterrichtsstunden kann einer geben und ein Schulgeschäft betreiben des Erwerbes halber, aber ein Lehrer ist man bloß in der Kraft der Liebe, und in dieser Liebe wird man auch mehr als ein gewöhnlicher Arbeiter, man wird ein Künstler sein. Wird man aber das Lehren als eine Kunst anzusehen nicht umhin können, da es nicht jedermanns Ding ist, so wird es auch als ein Gegenstand angesehen werden müßen, welcher der Unterweisung bedarf und in dem Grade als die Lehrenden ihr Werk künstlerisch treiben, wird man der Lehrer bedürftig sein, welche die Kunst zu lehren verstehen.

Die didaktische Kunst ist damit noch nicht vorhanden und entwickelt, daß einer im Vollbesitz der Wissenschaft oder der technischen Productivität ist. Die Lehrkunst ist Frucht eines Nachdenkens, das absichtlich auf die Art und Weise gerichtet bleibt, in welcher der fragliche Gegenstand im unterrichtlichen Wege an die Erkenntnis des Schülers zu bringen ist. Sie ist nicht Sache des Blicks, des Griffs und natürlichen In-

stincts, sondern Frucht des beobachtenden und experimentirenden Fleißes und sie will alles Ernstes gelernt sein wie jede andre Kunst.*) Ist hiemit die Ausbildung von Lehrern als Forderung aufgestellt, so wird niemand anstehen zuzugeben, daß in dieser Beziehung in der Gegenwart der Elementarlehrstand der bestfundirte und bestsituirte Lehrstand ist — dies infolge der in steigendem Aufschwung begriffenen Pflege des Seminarwesens. Es haben fürwitzige Schulberather, weil sie etwa in dem Doppelbaume des Lehrer- und Schulen-organismus das Seminar nicht einzubringen gewußt haben, dasselbe im Lehr- und Schulstatus für ein unstatthaftes, unberechtigtes Schmarotzergewächs erachtet. Sie hätten das Lehren nur als eine Kunst fassen, verstehen oder erweisen dürfen, und sie würden ein Seminar als eine Schule anzusehen genöthigt gewesen sein, in welcher es wesentlich darauf ankommt, den Unterrichtsproceß mit der Sicherheit und Correctheit eines Künstlers ausführen zu lernen. Ein Seminar ist eine Schule der Lehrkunst. Mag immerhin die in Seminaren für Elementarlehrer zu lernende Kunst eine solche von einfacheren Formen, von näher liegenden Stoffen und von beschränkteren Maßen sein, als die auf den höheren Stufen des Unterrichts oder der Leistung; es gehört gleichwohl zur correcten, bewußten, im Dienste von Geistesbildung stehenden Lehrthätigkeit auch des Elementarlehrers eine Auffassung und Ausführung, welche ihre gerechte Würdigung nur darin findet, daß sie als eine Kunst verstanden und behandelt wird. Der Lehrerfolg wird so lange ein zufälliger verbleiben, als das Lehren nicht ein Act bewußten und gesetzmäßigen Handelns ist. Wer aber in solch bildendem Handeln seines Erfolges gewiß ist, der ist nichts geringeres als ein Künstler. Bei einem solchen muß das gelernt werden, worauf es beim Unterrichten ankommt.

Wenn nun im Voraufstehenden die ethischen und technischen Vorbedingungen bereits bezeichnet sind, welche an einem Lehrer eintreten müßen, der da sein will, was er sein soll, so sind auch noch Forderungen zu stellen, die sich auf seine Person richten. Weil man Salzmann, dem Neuerer und Philanthropen (Ameisenbüchlein S. 73), die Forderung an den Lehrer „Sei immer gesund" zuschrieb, so hat man sie bespöttelt.**) Wir wissen wohl, daß im Laufe des Lebens und unter der Arbeit des Lehrens Schwachheit, Gebrechlichkeit und Krankheit sich einfinden. Das ist schlimm genug, allein wer in den Lehrstand sich begeben will, der braucht nicht, wie Hergenröther vom Volksschullehrer verlangt, ein durch körperliche Schönheit ausgezeichneter Mann zu sein, aber gefordert muß werden, daß er einen gesunden Körper mitbringe und sich bemühe, denselben in Kraft, Frische und Rührigkeit zu erhalten, so lange es möglich ist. Die Arbeiten des Lehrers fordern, wenn sie leicht, mit Fröhlichkeit und mit um so sichrerem Erfolge von statten gehen sollen, eine gesunde Persönlichkeit; nicht weniger fordert solche eine in steigender Vervollkommnung sich entwickelnde Lehrkunst. Wer schwächlich ist und auf eine längere Lebensdauer nicht Aussicht hat, wird es zu voller Lehrervollendung nicht bringen. In Schwächlichkeit ans Lehramt treten heißt daher auf seine höchste Würde, die im Besitze reifer Lehrweisheit liegt, von vornherein verzichten müßen. Das ist aber nichts anderes als ein Streben eröffnen ohne Aussicht auf ein Ziel.

---

*) Als wesentliche Merkmale der Lehrhaftigkeit bezeichnet Piderit (N. Jahrb. 1862 Sept. S. 384 ff.) 1) die Fähigkeit, sich in die Seele eines andern zu versetzen, in dessen Sinn und Gedanken einzugehen, weil auf dieser lebendigen Sympathie des Lehrers mit dem Schüler die Möglichkeit eines wirklichen geistigen Verkehrs zwischen beiden, des Gebens und Nehmens, des Lehrens und Lernens beruhe; 2) eine solche Beherrschung des Lehrstoffs, daß der Lehrer die Hauptsachen von den Nebenpartieen, das Detail von dem Kerne bestimmt zu unterscheiden und demgemäß sein Unterricht eben diese entscheidenden Thatsachen, von denen aus alles andere erst das rechte Licht empfängt, sicher hervorzuheben vermag; daß er den inneren Bau des Lehrobjects klar durchschaue und diese lebensvolle Gliederung ordnungsmäßig verfolge und darlege und daß er den so gegliederten Stoff auch in seiner Gesammtheit den Schülern vorzuführen und einzuprägen wisse. Sein unterscheidender Vorzug auf der Seite der Erziehung lasse sich vielleicht am kürzesten mit dem Worte zusammenfassen: er soll ein Mann sein im besten Sinne des Worts und im besonderen als Lehrer seine Schüler zu derjenigen Tugend anzuhalten wissen, welche die specifische Schülertugend ist, zu gewissenhaftem Fleiß (s. d. Art. Fleiß).

**) Vgl. über diesen Punct, sowie überhaupt über die Eigenschaften des Lehrers den Abschnitt in Palmers evang. Pädagogik, der von der „Tüchtigkeit zum Amte" handelt.

Wir fordern die Gesundheit am Lehrer sonach nicht allein um des Schülers willen, sondern auch um des Lehrers willen und zwar auch noch aus einer anderen Erwägung. Soll allein der Lehrer ausgeschlossen sein von dem Glücke, Früchte zu sehen von seinem Wirken und Streben? Wenn irgend eines Arbeiters Werk spät zur vollen Reife gelangt, so das seinige. Wer also in Schwachheit und Krankhaftigkeit an den Lehrberuf tritt, der wird von vornherein auch auf jene Aussicht verzichten müßen, welche nur dem gegönnt ist, der seine Treue bei Kraft und Gesundheit lange zu erweisen so glücklich ist. — Unumgänglich aber ist Gesundheit der Seele. Und zwar ist die Gesundheit der Seele ein harmonisches Verhältnis der in ihr wirkenden Kräfte und eintretenden Vorgänge nicht bloß zu einander, sondern auch zu allen den Bedingungen, unter denen sie ihre Lebensthätigkeit zu erweisen haben. Wer den Beruf hat, ein Lehrer in öffentlichen Verhältnissen zu sein, stehet eingeordnet in den Organismus einer Lehrerschaft und hineingehörig in ein mehr oder weniger bewegtes Volksleben. Es wird nun keiner ein Lehrer von gesunder Seele sein, der nicht ein Herz hätte wie für die Genossen seines Standes, so für die Zustände seines Volks, um mit ihm zu leiden, mit ihm sich zu freuen und mit ihm zu genießen. Factisch stehen denn auch die Lehrer aller Stufen den concreten Interessen des öffentlicher gewordenen Lebens im Vaterlande nicht mehr so fern wie früher, und mit Recht; denn wir müßen die Seele eines Lehrers in eben dem Grade für gesund halten, als sie nach allen berechtigten Seiten hin im Einklange ist mit dem Volke, vornehmlich nach denen hin, in welchen sich dessen Bildung darstellt. Das ist die religiöse, politische, nationale und naturfreundliche. In Rücksicht der ersten fordern wir, der Lehrer soll sich in Harmonie befinden mit der in seinem Volke gepflegten und geübten Religion. Indifferent sein in diesem Puncte wäre eben ein Zeichen von bedenklichem Gesundheitszustande der Seele. Wer unter Christen ein Lehrer sein will, wird als ein Christ sich zu erweisen haben; wer Evangelische Evangelisches lehren will, darf sich weder indifferent noch feindlich zum Evangelium verhalten. Ein Lehrer muß glauben, was er lehrt.*) So darf ferner der Lehrer nicht politisch indifferent sein. Wenn ein Lehrer auch zu keiner Zeit die Aufgabe hat, den Agitator bei politischem Parteitreiben zu machen, weder in der Volksversammlung noch im Kreise älterer oder jüngerer Schüler, so wird man billig bei ihm ein Herz erwarten, welches an dem Geschick des größeren oder kleineren Gemeinwesens den lebhaftesten Antheil nimmt. Wie er berufen ist, seine Freude zu haben an allem, das bei gutem Rechte zum Vortheil des Ganzen besteht, und seine Mitwirkung zu beweisen, solches zu erhalten: so wird er, der allezeit im Kreise seiner Schüler den Fortschritt anzuregen hat, sich auch für den wirklichen, von der Zeit geforderten Fortschritt in der Entwicklung des Gemeinwesens unverschlossen zu halten wissen. Die gesunde Natur einer redlichen Seele erweiset sich aber darin, daß ihr alles Schein- und alles Namenwesen zuwider ist und daß sie nur auf Reelles sieht, nur solches anerkennt, unterstützt und erstrebt. Ist der Lehrer eine solche Seele ohne Falsch, so werden wir ihm die Freiheit nicht verschränken wollen, nach seinem besten Wissen und Gewissen in politischen Dingen frei zu urtheilen und zu handeln.

Der Einklang des Lehrerherzens mit der Eigenthümlichkeit und Art seines Stammes und mit seines gesammten Volkes Nationalität ist eine bei gesunden Naturen fast bewußtlos und ohne Zuthun sich ergebende Erscheinung. Ohne weiteres für ungeeignet zum Lehrer erachten wir den, welcher sich unter den Leuten seines Stammes und Volkes nicht wohl fühlte. Gewiß kann ein Lehrer echtdeutscher Art unter Deutschen, die vom Bildungstriebe geleitet sind, einer gedeihlichen Aufnahme sicher sein; zweifelhaft ist es, ob ein noch so geschickter Lehrer, der ein wirklicher Franzose ist oder Engländer, unter der deutschen Jugend zum Lehrer berufen und befähigt wäre, es sei denn, wenn es darauf ankäme, Sprache und Sitte seines Volkes zu lehren; noch zwei-

*) Doch möchten wir ein schonendes Urtheil in Anspruch nehmen für solche Lehrer, welche in ihrer wichtigsten Bildungsperiode in die Strömung einer vom Glauben der Kirche abweichenden Theorie hineingerissen mit nicht unwichtigen Puncten der kirchlichen Lehre zerfallen sind. Es kann solche geben, in welchen trotzdem das christliche Ethos in Wahrheit lebendig ist. Männer von dieser Art werden sich aber wohl hüten, die Schüler ihr Verhältnis zum Lehrbegriff der Kirche merken zu lassen, geschweige denn die Unbefangenheit derselben direct zu stören.

felhafter muß es deshalb sein, ob ein Jude innerhalb einer bestimmten Lerngemeinschaft, die weder von seiner Religion noch Nationalität ist, um dieser Mängel in der Harmonie mit den Lernenden willen Lehrer sein könne, wo es wesentlich auf das Vorhandensein einer vollen Harmonie ankommt. — Die edelste Erweisung des Nationalsinns am Lehrer zeigt sich in seiner Liebe zur Muttersprache, in der Treue gegen heimische Sitte, in der Wahrung vaterländischer Ehre und in der Freude an allem, was Großes und Schönes entstanden und erwachsen ist auf den verschiedenen Gebieten unseres geschichtlichen Lebens. — Und die Natur? Der Lehrer hat sie nicht bloß zum Gegenstande seines Unterrichts zu machen, er soll als ein mit ihr Befreundeter sich beweisen. Er selbst soll ein Mann von Naturwahrheit sein, ein Freund ihrer Einfalt in Wesen, Wort und Gehaben. Der Lehrer soll ein Freund der Natur sein, wie sie ihm im Leben seines Volkes, in den Formen der Pflanzen-, Thier- und Bodengestalt seiner Umgebungen entgegentritt. Wir wissen wohl von manchen Stubenhockern, welche noch leidliche Lehrer sind, aber diejenige Stufe der Lehrerkraft, Lehrerreife und des Lehrerreizes haben sie nicht, auf welcher sich die befinden, die zu andern Vorzügen auch das Zeichen tiefer Befreundung mit der Natur an sich tragen. Wer der Natur entfremdet ist oder wer gar in Naturwidrigkeit verfällt, verliert auch die Fähigkeit ein Lehrer zu sein. Man wird daher auch einen ehelos verbliebenen Lehrer, dem es die Jahre und die Lage gestattet hätten, sich zu verheirathen, im Lehramte immer ungern sehen; der eheliche Stand schützt ihn nicht bloß vor Verirrungen, sondern giebt ihm in den meisten Fällen auch das bessere Verständnis der Natur derer, auf welche er zu wirken hat. Der Lehrer ist eine Lebensgestalt, welche in ihrem rechten Lichte steht, wenn sie mit den natürlichen Verhältnissen, mit denen sie sich nothwendig berührt, in angemessener Harmonie ist. Ein Herabsinken in Bauermäßigkeit würde an einem Lehrer z. B. auf dem Lande nicht eine Assimilirung mit der Natur sein, sondern ein Herausfallen aus seinem Stande, ein Herabsinken von der Höhe, auf welche ihn sein Beruf stellt. Dagegen ist der einfache Landlehrer, welcher es versteht, der gebildetste unter den Landleuten zu sein, darum noch lange nicht der erste Bauer. — Diesterweg hat einmal vom Volks- oder Elementarschullehrer, namentlich von dem auf dem Lande, gefordert, er möge der Naturforscher seines Ortes und seiner Umgegend sein und ist darüber von Stahl verhöhnt worden: er habe aus jedem Dorfschulmeister einen Humboldt machen wollen. Aber was Diesterweg wirklich wollte, ist etwas ganz wichtiges und ein Mittel, jeden Lehrer in Kenntnis und in Conformität mit seinen Umgebungen zu erhalten. Man ist erst dann im Stande von der Wahrheit einer Sache lehrmäßig zu zeugen, wenn man mit den besten Wurzeln seiner Kraft sich in die Bedingungen vertieft, die einem Lehrgegenstande von Seiten der Natur geworden sind.

So gestaltet sich Stufe für Stufe, Zug um Zug das Bild von einem Lehrer. Lassen wir ihn in Action treten! Den Elementarlehrer erwartet die Lieblichkeit der gesammten Kinderwelt entweder aus der Stadt oder vom Land, den Lehrer der gelehrten Mittelschule die edelste Kraft aus den regsamen Knabenschaaren, den Wissenschaftslehrer die Jugend in der schönsten Blüte des Geistes und in Frische der Gesundheit; den Seminarlehrer alle Stufen, vom Kinde bis zum Jüngling, auf einmal. Jede dieser Lebensstufen erwartet vom Lehrer die Befriedigung eines ihm entgegengebrachten Verlangens durch die Zuleitung bestimmter Kenntnisse und Aneignung bestimmter Fertigkeiten. Wo giebt es ein Wirken, das schönere Aufgaben stellte und edlere Erfahrungen machen ließe? Es kommt nur auf die richtige Action an!

Das leitet auf die Mittel und Formen, welche dem Lehrer in Bereitschaft sein müßen. Zuvörderst von den Mitteln. Wer Lehrer sein will, muß haben irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, deren Kenntnis er andern anzubieten ein Recht hat. Wer nichts weiß, kann nichts lehren. Aus nichts wird auch beim Lehrer nichts. Was Palmer (Evang. Pädagogik, 3. Aufl. S. 329) vom Besitz der Wahrheit sagt, gehört hieher.*)

---

*) Das ist gewiß wohlvereinbar mit jener Bescheidenheit, die sich nicht vermißt, alles zu wissen; vielmehr kann es zuweilen gar wohl am Platze sein, daß der Lehrer auch sein Nichtwissen anerkennt.

Hiezu kommt als ein weiteres das Wort; wir meinen den Besitz der Sprache, die Gabe der Rede. Der Elementarlehrer, von dessen Berufe die Unterweisung in schriftmäßigem Sprechen ein Hauptbestandtheil ist, muß selbst die Gabe der freien Rede in schriftmäßiger Richtigkeit haben und sie auch in solchen Umgebungen zu behaupten beflissen sein, welche ihn mit oder ohne Absicht davon abbringen wollen. So weit er solche Rede bewahrt, wird man ihn für gebildet erachten können. „Hast du doch nichts, womit du schöpfest!" müßen wir jedem Elementarlehrer vorhalten, der Unterricht ertheilen wollte, ohne im erforderlichen Besitze deutscher Sprache zu sein. In der Sprache vollzieht sich der Act des Lehrens. In dem Austausch der Rede geht der Proceß geistigen Gebens und Nehmens vor sich. Ein Lehrer ohne die Gabe des Wortes in seinem Beruf ist eine unberechtigte Vorstellung. In der Richtigkeit, Klarheit, Frische, Wahrheit und Bemessenheit liegt alles, liegt die Gewalt, der Reiz, die ganze Seele und Persönlichkeit des Lehrers. Mit dem Worte ist er alles, so daß er den Mangel von Kenntnissen oft schon durch das Wort zu decken vermocht hat; ohne das Wort ist er nichts. Was kann alle Weisheit helfen, wenn sie nicht in angemessener Weise auf den Markt vor die Käufer gebracht wird; was kann selbst ein noch so wohlgewählter Lehrapparat schaffen, wenn er nicht durch das lebendige Wort seine Erklärung und Anwendung findet? Den Apparat wird in Ausübung seiner Thätigkeit der Lehrer allerdings nöthig haben. Indes ist hier ein Unterschied unter den Lehrenden wahrzunehmen. Mancher Lehrer meint des äußeren Heergeräthes viel zum Lehren nöthig zu haben; mancher dagegen läßt sich an wenigem genügen, selbst wenn vieles zur Verfügung steht. Wir halten dafür, daß auf allen Stufen der Lehrerthätigkeit derjenige der größere Künstler ist, der von äußerlicher Zuthat so wenig als möglich für die Wirkung seines Lehrens erforderlich erachtet. Doch ist ein Apparat von gehöriger Einrichtung für den Lehrer immerhin ein wichtiges Mittel, das Lehren zu erleichtern, abzukürzen und in seiner Wirksamkeit zu unterstützen.

Und nun von den Formen, in welchen er diese Mittel in lehrhafte Anwendung versetzt. Gilt es Erkenntnisse in andern zu vermitteln, so nimmt die Thätigkeit des Lehrens die Form des Unterrichts im eigentlichsten Sinne an. Solches wird auf den bekannten Wegen des zusammenhängenden Vortrages oder im unterredungsmäßigen Gange stattfinden können. Wenn schon hauptsächlich auf den Stufen des höheren Unterrichts der akroamatische Vortrag in Anwendung gebracht wird, so muß doch auch ein Elementarlehrer in Gestalt von Erzählung oder Beschreibung durch zusammenhängenden Vortrag unterrichten. Gilt es ein erlangtes Wissen ins Können erheben zu lassen, so wird Seitens des Lehrers ein Vorbilden, seitens des Schülers ein Nachbilden und Ueben nöthig, das vom Lehrer angeregt, geleitet und überwacht werden muß. Erscheint in der unterrichtenden Thätigkeit der Lehrer vorwiegend in Action, so tritt er beim Ueben zur Seite, um dem Schüler Raum zu lassen für die Erweisung der erlangten Erkenntnis oder Geschicklichkeit. Aus diesem Grunde mag es sich erklären, daß belebte Lehrer oft wenig an Ueben denken, dagegen unproductive vom Ueben nicht abkommen. Aber es ist auch für jenes beides ein Maß, wie für beides eine Fülle mannigfaltiger Formen vorhanden, welche Kunst und Ueberlegung erdacht haben und unter denen einem bestimmten Zwecke gemäß gewählt werden muß. Uebrigens fehlt noch viel, daß das reiche Feld des Uebens zu einer so sichern Erkenntnis und Anwendung gediehen wäre wie das Unterrichten. Es verdient diese Seite künstlerischer Lehrthätigkeit in mehr Ueberlegung und Erforschung genommen zu werden.

Den Lehrer von Beruf im öffentlichen Dienste erachten wir mit aufgenommen unter die ausdrücklichen Factoren, denen das Werk der Erziehung an dem nachwachsenden Geschlechte obliegt. Es ist müßig, zu fragen, ob der Unterricht erziehlich zu sein habe: jedes auf den andern gerichtete sittliche Handeln, welches die Absicht hat, ihn an irgend einer Seite des geistigen Lebens durch ernste Bethätigung zu fördern, ist ohne weiteres erziehend. Wer nun in so ernstem Absehen auf Mindergeförderte wirkt, wie ein Lehrer, ist durch die Kräfte seines Geistes, welche er auf sie in Anwendung bringt, wie durch den Gedankeninhalt, den er anbietet, und durch die Formen, innerhalb deren er alles Handeln der Schüler veranlaßt und erhält, in unmittelbarster Weise Erzieher. — Es ist wahr, das Erziehen muß eine Thätigkeit sein, welche in einer gewißen Dauer und Ununterbrochenheit statt hat; das Lehren aber

erscheint als eine solche, die sich auf bestimmte Zeiten beschränken muß. Und doch besteht echter Lehrkunst schönstes Kennzeichen darin, daß sie sich mit ihrem Einfluß nicht bloß auf die Stunden oder Jahre beschränkt, in welchen der Unterricht statt hat. Wie die befreiende und erhebende Wahrheit, welche der Unterricht gepflanzt und gepflegt hat, zu einer bleibenden Steigerung der sittlichen Kraft werden soll, die uns dauernd begleitet, so kann des Lehrers persönliches Wirken uns begleiten nicht wie ein Schatten, welcher schreckt, sondern wie ein Stern, der uns voraufgeht, emporleitet und ebendadurch in Wahrheit erzieht. Wer in den Stadien des Lebens, welche dem Lernen im Verkehr mit Lehrern gewidmet waren, auch nur Einen gehabt hat, der in Wahrheit ein Lehrer war, der hat an diesem nicht bloß einen Gegenstand unaustilgbarer Erinnerung, sondern auch von unerschöpflicher Nachwirkung. Des vollendeten Sprechers correcte oder trefflich lautende Rede, irgend eines Schreibenden saubere, allgemein gefallende Handschrift, eine in die Augen tretende Pünctlichkeit und Ordnungsliebe u. dgl., sie weiset auf irgend einen Elementarlehrer, dessen sich der Besitzer eines solchen Vorzugs erfreute, sie wird von erkenntlichen Männern dankbar oft auf denselben zurückgeführt. Das und Aehnliches ist erzieherischer Einfluß des Lehrers. Er ist nicht ein solch naher, wie der von Vater oder Mutter, nicht ein solch peinlicher oder kleinlicher, wie der eines Hofmeisters: aber wer kann sich ihm ganz entziehen? Welcher Redliche will sich ihm je entziehen? Und welcher gewissenhafte Lehrer will an seinem Theile sich seinen Schülern entziehen oder versagen? Das ist gewiß unter den Lehrern ein Schalk und fauler Knecht, welcher den Centner, der ihm anvertraut gewesen war mit seinem Beruf für die Erziehung der Jugend, in die Erde vergräbt und wähnt, sich genügen lassen zu können am Stundengeben oder Collegienlesen.

Wer könnte nach allen diesen Erwägungen nun wohl noch einen Zweifel an der Bedeutung haben, welche die Lehrer in einer staatlichen oder kirchlichen Gemeinschaft haben? Der Staatsmann wie der Mann der Kirche, beide müßen die bessern Grundlagen für bürgerliches und kirchliches Leben mit in dem Schulwesen ihres Landes suchen. Das Schulwesen aber bedingt der Lehrer. Beste Einrichtungen und mittelmäßige Lehrer bleiben ohne Bedeutung. Treffliche Lehrer und wie fast überall noch äußerst mangelhaft eingerichtetes öffentliches Schulwesen bleiben nicht ohne wohlerkennbare gute Folgen. Die Lehrer, wenn sie der oben geschilderten Art sind, sie sind die Träger und Wardeine der Geistesschätze, die Bürgen für die Fortdauer der Bildung, die entschiedensten Gegenmittel der Umkehr. Ohne rechte Lehrer — Barbarei, Verwilderung, Entsittlichung. Das Christenthum hat das Lehrerthum in der Absicht aus dem Schoße seiner Völker hervorgebildet, um seine Segnungen auf diese sicherste aller Weisen an die Geschlechter zu bringen; wenden sich freilich die Lehrer vom Christenthum ab, so zerstören sie selbst das, was sie zum Salz des Landes macht. Nach der Schätzung aber, welche die Lehrer bei gesunden Verhältnissen erfahren, kann auch der Bildungsgrad eines Staates im allgemeinen ermessen werden. Wo Lehrer mit Misachtung angesehen oder in ihren Bemühungen deprimirt werden, kann es weder mit der Bildung selbst weit her sein, noch rechter Ernst um sie, sondern, was sich als Eifer um dieselbe bemerklich machen möchte, ist eitel Schein, Dunst und Heuchelei. Wo die Lehrer in politischer Hinsicht beargwöhnt werden, wird anderntheils unwillkürlich ihnen eine Bedeutung beigemessen, und bleibt man doch dabei ungeschickt, sich ihrer Dienste in redlicher Offenheit zu versichern.

Die Anerkennung der Lehrer in ihrer Bedeutung ist aber nicht deshalb von Belang, daß den Ansprüchen dieser oder jener eiteln Persönlichkeit Genüge geschehe, sondern deshalb, weil eine Gewähr für ein sicheres Wirken in ihr liegt. Durch die Anerkennung, die ihnen zutheil wird, fühlen sich tüchtige Lehrer in ihrem Berufe gehoben, in ihrem Wirken gekräftigt, und diese Anerkennung von Seiten der großen Gemeinschaften muß eine werkthätige sein, damit nicht der wohlhabende Bauer den armen Mann, der behäbige Städter den Schlucker im Lehrer verachte.

Der Lehrer selbst aber arbeite daran, daß seines Standes Bedeutung jedermann immer zweifelloser werde, der Mann der Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wie der Lehrer der Elemente. Das wird allein geschehen durch die Treue in der Arbeit, welche den andern und ihm selbst gewidmet ist. Den andern, sofern sie dem Unterrichte des Lehrers untergeben sind. Es kann an ihnen nicht verborgen bleiben, wie viel an sie gewendet

worden. Wie man Weine zu allen Zeiten durch die Angabe des Ortes ausgezeichnet hat, wo sie gewachsen sind, so wird man auch die Schüler nach den Meistern zu unterscheiden wissen, unter welchen sie gelernt haben. Und das wird ein Zeugnis von der Geltung sein, zu welcher solche Lehrer bei den Einsichtsvollen gelangt sind. Nicht weniger wird es aber dadurch geschehen, daß kein Lehrer an seiner Fortbildung weiter zu arbeiten verabsäumt. Ein Lehrer soll immer unter seinen Schülern und natürlichen Umgebungen in einer Ueberlegenheit erscheinen, um welcher willen er eben als Lehrer Achtung genießt. Diese Ueberlegenheit kann nur Frucht von fortgesetzter ernster Arbeit an der Weiterbildung sein. Wie will, soll und kann man den Lehrenden achten, der aufhört an seiner Vervollkommnung zu arbeiten? Nur ein Fortstrebender ist ein Baum, der immer grünt und erfrischende Frucht bringt zu seiner Zeit. Er wird geachtet — nicht bloß der Mann der hohen Gelehrsamkeit und Wissenschaft, auch der tief unten stehende Elementarlehrer, der seine Fortbildung unter viel schwierigeren Umständen zu bewirken hat als jener. „Ein kleiner Mann ist auch ein Mann." Und falls die Anerkennung ausbliebe, es wird dem rechtschaffenen Lehrer nicht an Befriedigung der echtesten Art fehlen. Wird ihn auch bei überraschenden Erfolgen und Effecten das Wort warnen: Freuet euch nicht über das, was ihr ausrichtet — so wird ihm doch sich zu gestehen verstattet sein: „Ich habe keine größere Freude denn die, daß ich höre meine Kinder in der Wahrheit wandeln." In solchem Blicke aber wird er selig sein.

Lehrerbildung. Es ist hier im allgemeinen die Frage zu besprechen, inwiefern öffentliche Veranstaltungen zur Bildung von Lehrern überhaupt zu treffen seien. Sie zerfällt von selbst in drei Theile: 1) sind überhaupt zur Bildung von Lehrern besondere Einrichtungen nöthig? 2) von welcher Art müßen diese Einrichtungen sein? 3) wer hat diese Einrichtungen ins Leben zu rufen?

Die Beantwortung der ersten Frage ergiebt sich aus der Bedeutung, welche man dem Lehrerberuf beilegt. Ist der Unterricht und die Erziehung der Jugend eine Aufgabe von solchem Belang, daß dieselbe nicht nur beiläufig von einer andern beruflichen Stellung aus gelöst werden kann, sondern die ungetheilte Kraft eines ganzen Lebens in Anspruch nimmt, so muß die Frage unbedingt bejaht werden (vgl. d. Art. Lehrer). Haben die Lehrer überhaupt in dem öffentlichen Leben eine solche Stellung erlangt (vgl. d. Art. Lehrstand), daß sie eine gleich berechtigte Bedeutung neben anderen Berufsarten einnehmen, daß die Gesetzgebung und Verwaltung mit der Ordnung ihrer Angelegenheiten sich besonders beschäftigt, so wird auch bei ihnen eine besondere Vorbildung zu fordern sein. Früher konnte es geschehen, daß der Unterricht in der Volksschule als Nebenamt besorgt wurde von solchen, die des Lesens, Schreibens und Rechnens kundiger waren, daß solche Lehrer mit einem handwerksmäßigen Lohn sich begnügen und an Reihetischen sich umätzen lassen mußten, daß Sommers die Schule ganz eingestellt wurde. Auch konnte, bevor man angefangen hatte, die Didaktik und Pädagogik wissenschaftlich zu behandeln und systematisch zu bearbeiten, ein genügender wissenschaftlicher Stoff für besondere Vorbereitungsanstalten noch nicht vorhanden sein. In unseren Tagen nun nimmt das Unterrichts- und Erziehungswesen eine hervorragende Stellung im öffentlichen Leben der christlichen Staaten ein. An Schulen aller Art, von den Volksschulen der kleinsten Gemeinden bis zu den Stufen der Universität, sind Lehrer in großer Zahl beschäftigt, welche den Unterricht und die Erziehung zu ihrem Lebensberuf gemacht haben und für ein anderes Lebensgeschäft keine Zeit übrig behalten. Für die Administration des Schulwesens bestehen eigene Behörden, welche in einem Ministerium gipfeln, dem als ein wesentlicher Theil seines Geschäftskreises das Erziehungs- und Unterrichtswesen zugetheilt ist. Fragen der Erziehung und des Unterrichts werden in parlamentarischen Versammlungen und in der Presse mit Lebhaftigkeit und unter warmer Theilnahme des Publicums besprochen. Es bestehen Schulgesetze und Ordnungen, durch welche die Schulen nach ihren inneren und äußeren Angelegenheiten geregelt werden. Unter dem Volke aber ist der Sinn für Unterricht und Erziehung so verbreitet, daß auch der schlichte Bürger und Bauer einen Werth auf die Schule legt. Hienach ist es schließlich nicht zu verwundern, wenn auch für Bildung und Vorbereitung von Lehrern ähnliche Anstalten getroffen werden, wie sie für die Fachbildung und Vorbereitung anderer Stände längst getroffen sind.

Die Nothwendigkeit dieser Vorbildung ergiebt sich einmal aus der Vermehrung des

Unterrichtsstoffs, welcher besonders auf dem Gebiet der Realien einen reichen Zuwachs erhalten hat. Schon in der Volksschule ist der aus Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre hinzugekommene Stoff von der Art, daß ein gut geschulter Bürger u. s. w. nicht mehr im Stande ist, den Unterricht zu ertheilen. Dasselbe zeigt sich in den Lateinschulen und Gymnasien, und am evidentesten ist es in den neu eingerichteten Realschulen.

In nicht minderem Grade aber wird eine Vorbildung des Lehrers nothwendig gemacht durch die Fortschritte der Methodik und die veränderten Anschauungen der Zeit in Beziehung auf Disciplin. Beides hängt aufs engste zusammen. Die Entfernung der drastischen Mittel früherer Jahrhunderte, durch welche man vielfach die Erfolge in den Schulen erzielte und die Ordnung aufrecht erhielt, die Einbürgerung eines humaneren Geistes in Behandlung der Jugend hält gleichen Schritt mit der Vervollkommnung der Methode. Die Erleichterung des Lernens macht den Zwang entbehrlicher. Die Entfernung des Zwangs fordert, wenn die Erfolge die gleichen sein sollen, andere Mittel zur Erreichung des Ziels. Die Fortschritte der Methodik wurzeln wesentlich im Anknüpfen an die ursprüngliche Naturanlage des Kindes; auf demselben Grunde ruht auch die veränderte Handhabung der Disciplin. Der Schüler erscheint nicht mehr als Object, auf welches von außen her eingewirkt wird, sondern als Subject, dessen allseitige Entwicklung durch vernünftige christliche Leitung gefördert werden soll. Von diesem veränderten Standpunct aus ist aus dem Unterrichten und Erziehen eine Kunst erwachsen, welche durch sorgfältige Uebung gelernt werden muß. Der künftige Lehrer muß methodisch für seinen Beruf vorgebildet werden.

Aus Vorstehendem ergiebt sich die Art dieser Vorbereitung und die Antwort auf die zweite Frage, wie die Anstalten beschaffen sein sollen, welche zur Bildung von Lehrern getroffen werden, fällt uns von selbst in den Schoß. Die Lehrerbildung muß einmal den Zweck im Auge haben, in dem künftigen Lehrer die für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu pflanzen, sodann ihn die Kunst lehren, diese Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen. Sie muß eine wissenschaftliche und eine praktische sein. Die wissenschaftliche Vorbereitung aber kann sich nicht darauf beschränken, den Zögling gerade nur mit dem bekannt zu machen, was er dereinst lehren soll. Sie muß denselben höher führen, sie muß ihn auf einen Standpunct versetzen, auf welchem er nicht nur weiter sieht, als der gefördertste Schüler sehen kann, sondern auch die Grundlagen und Principien erkennt, auf welchen das Wissen in den einzelnen Zweigen ruht, auf welchem er die Berührungspuncte versteht, die zwischen den einzelnen Fächern statt finden, und die verschiedenen Gebiete, die er durchschreitet, in einem höchsten und letzten Zwecke zusammenzufassen weiß. Dies ist auch von dem künftigen Volksschullehrer zu verlangen, wenn bei ihm das Interesse für seinen Beruf und für weitere Fortbildung in demselben sich erhalten, wenn sein Unterrichten nicht in einem mechanischen Weitergeben des Angelernten erstarren oder in eine haltlose Vielwisserei sich verflüchtigen soll. Hierin liegt die Bedeutung der christlichen Pädagogik und Didaktik überhaupt und daher kommt es, daß auch an den Schullehrerseminaren Fächer gelehrt werden müßen, welche keinen Unterrichtsgegenstand der Volksschule bilden, welche aber dem Lehrer diejenige überlegene Bildung gewähren sollen, deren er nothwendig bedarf, um ein tüchtiger und geachteter Lehrer zu sein. Ebenso darf die praktische und methodische Vorbereitung zum Lehrerberuf sich nicht damit begnügen, gewiße Kunstgriffe des Verfahrens an die Hand zu geben, deren der Lehrer bei einem erfolgreichen Unterricht bedarf. So wichtig und fördernd diese Mittel sind, so müßen sie doch immer in ihrem Zusammenhang mit dem idealen Zwecke des Unterrichts betrachtet, in ihrer Entstehung und Berechtigung gegenüber von der Naturanlage des Kindes nachgewiesen werden. Es kann dem künftigen Lehrer nicht genug eingeschärft werden, daß er in seiner Methodik sich nicht in ein geistloses Drillen, Dressiren und Abrichten verirre, daß er sich vor einer unterschiedslosen Anwendung abstracter Sätze und Regeln hüte, daß er der persönlichen Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Kindes gerecht werde.

Die Beantwortung der dritten Frage, wer diese Einrichtungen zur Bildung von Lehrern treffen soll, hängt von der Ansicht über die Frage ab, wer überhaupt die Fürsorge für das Schul- und Unterrichtswesen zu übernehmen

hat. Wo dieses unter der Staatsfürsorge steht, da kann es keinem Zweifel unterliegen, daß der Staat auch für Heranbildung von Lehrern zu sorgen hat. Insbesondere gilt dies da, wo Schulzwang stattfindet. Privathülfe ist dabei keineswegs ausgeschlossen, aber auch diese muß nach den Grundsätzen sich richten, welche der Staat in seinen Anstalten befolgt. Der Staat kann keine Lehrer anstellen, welche sich auf anderem Wege als in öffentlichen Anstalten herangebildet haben, wenn sie nicht denselben Forderungen genügen, welche die in Staatsanstalten vorbereiteten erfüllen müßen. Jedenfalls erscheint es inconsequent und es liegt ein unklarer und unfertiger Begriff des Staats da zu Grunde, wo die Regierungen allerlei Veranstaltungen treffen zur Emporbringung der Gewerbe, zur Entlastung des Ackerbaus, zur Förderung der Viehzucht, dagegen gleicher Förderung der intellectuellen und sittlichen Interessen des Volks sich überheben zu dürfen glauben.

Lehrercollegium. Collegialität. Collegialität zwischen Lehrern hat ein weiteres und ein engeres Feld ihrer Uebung; jenes ist bezeichnet durch die Grenzen des Standes, dieses durch die Grenzen eines Schulcomplexes, einer Anstalt. Hat jeder Stand sein Standesgefühl und sein Standesinteresse, so wird und soll es auch der Lehrerstand haben, und der Ausdruck dessen, daß der Einzelne ein Verständnis für das Interesse des gesammten Lehrerstandes hat, wird ein collegiales Benehmen sein. Die Gemeinsamkeit des Interesses verstärkt sich aber da, wo mehrere Lehrer nicht bloß Einem Stande, sondern Einer Schulanstalt angehören; das Lehrercollegium wird also der classische Ort für die Uebung der Collegialität sein. Eben aus diesem Grunde jedoch wird, was etwa über Collegialität im weiteren Sinn zu sagen wäre, in dem über die Collegialität im engern Sinn zu Sagenden schon mitenthalten sein. Jeder größere oder kleinere Schulcomplex kann nur bestehen, wenn die daran wirkenden Erzieher und Lehrer zur Erreichung seines Zweckes zusammenwirken. Dazu wäre allerdings eine wesentliche Uebereinstimmung aller in den wichtigsten religiösen, sittlichen und pädagogischen Fragen wünschenswerth, und man möchte deshalb die Forderung aufstellen, daß alle Lehrer einer Anstalt Ein Geist durchdränge, Ein Ziel, wenn gleich mit verschiedenen Mitteln und ungleicher Begabung, von ihnen erstrebt würde. Aber in den gewöhnlichen Verhältnissen, wo ein fremder Wille die Lehrer an einer Anstalt zusammenführt, muß auf eine solche ideale Einheit Verzicht geleistet werden, und an ihrer Stelle die Collegialität genügen. Wenn nämlich die Lehrer einer Anstalt den Namen eines Collegiums für sich in Anspruch nehmen, so eignen sie sich damit nicht nur Rechte an, sondern zeichnen sich auch Pflichten vor. Sie erklären sich als berechtigt und verpflichtet, Einen Zweck mit ganzer Seele zu verfolgen und darum auch verbunden, in den weiteren Beziehungen einander näher zu treten.

So verlangt zunächst in den Privatverhältnissen der Lehrer eines Collegiums ihre Stellung jene gegenseitige Hochschätzung und Hülfeleistung, die man mit dem Ausdrucke der Collegialität bezeichnet. Daß Männer, die verpflichtet sind, in einem so heiligen Geschäfte, wie das der Erziehung ist, mit einander zu arbeiten, deshalb auch gegenseitig die gewöhnlichen Pflichten socialer Höflichkeit zu beobachten, daß sie sich nicht als Fremde anzusehen haben, daß zum wenigsten alles entfernt werden müße, was zu Streitigkeiten, Zänkereien und Gehässigkeiten unter ihnen Veranlassung geben könnte, versteht sich von selbst. Je nachtheiliger solche Gehässigkeiten für das Lehreransehen sind, und je größer die Schadenfreude ist, mit der ein Theil des Publicums sie willkommen heißt, desto mehr sollten alle Lehrer es sich zur Pflicht machen, die Quelle solcher Zerwürfnisse zu verstopfen, und, wo sie gleichwohl entstehen, sie möglichst einzudämmen und jedenfalls nichts zur Kenntnis der Außenwelt kommen zu lassen. Nichts ist nachtheiliger, als wenn Streitigkeiten zwischen Collegen wohl gar zu gerichtlichen Klagen führen, und möglichste Nachgiebigkeit ist hier nicht nur Christenpflicht, sondern auch Forderung der Klugheit. Am meisten aber vermeide man, Schüler bei solchen Mishelligkeiten zu Zeugen oder wohl gar zu Kampfgenossen zu machen. (Vgl. d. Art. Auctorität, S. 84.)

Die Collegialität verlangt aber weiter zwischen den Lehrern einer Anstalt, wenn auch nicht eigentliche Freundschaft, doch herzliches Wohlwollen und ein freundliches Zusammenwirken zu dem gemeinschaftlichen Zwecke. Darum sollte das, was einen oder einige unter ihnen in ihrer öffentlichen Stellung berührt, auch von den übrigen

als eine allgemeine Sache angesehen werden; alle sollten nach außen stets als ein Ganzes auftreten, und nach innen zu jeder freundlichen Dienstleistung bereit sein. (Vgl. d. Art. Gemeinsinn.) Besonders liegt es im Wesen der Collegialität, daß ältere Lehrer, die schon länger an einer Anstalt wirken, ebenso geneigt sein müßen, jüngeren oder neu eintretenden über die Verhältnisse der Schule, die dort herrschende Methode u. s. w. Aufschluß zu geben, als diese, Belehrung darüber anzunehmen, und nichts ist störender für ein collegialisches Verhältnis, als wenn entweder ältere Lehrer sich vornehm zurückziehen, oder jüngere sich den Anschein geben, als werde die Blüte der Schule erst von ihnen ausgehen und als sei es nöthig, in ihrem Lehrfache alles umzugestalten. Verwandt mit diesem uncollegialischen Verfahren ist eine andere Unart mancher Lehrer, so zu sprechen und zu handeln, als hätten die Schüler bei dem früheren Lehrer gar nichts rechtes gelernt, und als müßten sie nun erst in ihrem Unterrichte recht zu lernen anfangen.

Damit sich zwischen den Lehrern ein collegialisches Verhältnis bilde, hat man häufig auch gesellige Zusammenkünfte empfohlen. Es läßt sich nicht leugnen, daß sie sehr ersprießlich wirken können, vornehmlich wenn der Vorstand eine solche Stellung einnimmt, um das Bindungsmittel zwischen den Collegen zu sein. Vieles kann da freier und deshalb eingehender besprochen werden, als in eigentlichen Conferenzen, und das Verhältnis zwischen ältern und jüngern Lehrern gleicht sich nirgends naturgemäßer aus. Nur wird vorausgesetzt, daß sich in dem Kreise der Lehrer kein absolut störendes Element finde; wo dies der Fall ist, möchten solche Zusammenkünfte eher das Gegentheil von dem herbeiführen, was sie bezwecken.

Da in den meisten Fällen dem Lehrercollegium seine Mitglieder von außen bestimmt werden, so ist es möglich, daß ihm ein fremder Wille nicht nur störende, sondern auch unwürdige Mitglieder zuführt. Die Pflicht der Collegialität schreibt auch hier Schonung und milde Beurtheilung vor, besonders in Aeußerungen gegen Personen, welche der Schule fremd sind; die Schüler vollends müßen selbst dann aus dem Spiel gelassen werden, wenn die eigene Ehre ein Lehrercollegium nöthigt, einen unwürdigen Amtsgenossen fallen und ihm keine Schonung mehr angedeihen zu lassen. Vorstände haben unter solchen Umständen die Pflicht, die Entfernung eines solchen Lehrers zu bewirken; wo aber diese zu schlaff oder zu friedliebend sind, erwächst wohl für das Lehrercollegium selbst die Nothwendigkeit, die Wohlfahrt der Anstalt über die Rücksicht auf eine unwürdige Persönlichkeit zu setzen.

Weiter entsteht die Frage: Wer gehört zu dem Lehrercollegium? Die Antwort kann kaum eine andere sein als die: Alle, die an einer Anstalt thätig sind, auch die sogenannten Fach- und technischen Lehrer. Nur so werden auch sogenannte Nebenfächer Eltern und Schülern als ergänzende Theile des gesammten Unterrichtes erscheinen und in ihrer Bedeutung anerkannt werden.

Welche Stellung hat das Lehrercollegium in der Schule selbst einzunehmen oder welche Rechte und Pflichten kommen ihm in Hinsicht des ganzen Organismus derselben zu? Es ist klar, daß hier vor allem das Verhältnis des Lehrercollegiums zu dem Director*) in Betracht zu ziehen ist. In dieser Hinsicht scheint es ebenso unzweckmäßig, die ganze Leitung der Schule in die Hände des Lehrercollegiums zu legen, als es völlig davon auszuschließen. Wo jenes geschieht, wird in kurzer Zeit Unordnung und Schlaffheit herrschend werden, und niemand für den Zustand der Schule die Verantwortung übernehmen wollen; wo aber dies der Fall ist, da werden die Lehrer alles, wovon die Wohlfahrt der Schule im ganzen abhängt, dem Director überlassen und gleichgültig oder gar schadenfroh zusehen, wenn diesem die Lösung seiner Aufgabe nicht gelingt. Am meisten wird das Gedeihen einer Anstalt gefördert, wenn

---

*) Die gewöhnliche Volksschule besitzt nicht, wie bei hinreichender Classenzahl die Bürger- und Mittelschule, die „berechtigte Eigenthümlichkeit" eines Directors; in dessen Functionen theilen sich bei ihr der Ortsschulaufseher einerseits und der erste Lehrer (Oberlehrer, Aufsichtslehrer) andrerseits. Nichtsdestoweniger hat auch ein Collegium von Volksschullehrern (z. B. in Württemberg durch die seit 1865 amtlich angeordneten Lehrerconvente) seine relative Bedeutung und Selbständigkeit.

zwar möglichst vieles durch das Lehrercollegium, aber nichts bloß durch dasselbe wider den Willen des Directors geschieht.

Welches sind nun die Befugnisse, die demgemäß dem Lehrercollegium zustehen sollen?

1) Festsetzung des Lehrplans, soweit diese der Anstalt selbst überlassen ist; Vertheilung der Lehrgegenstände zwischen den verschiedenen Classen; Bestimmung der zu befolgenden Methode, soweit darüber bestimmt werden kann; Festsetzung der Zahl und Beschaffenheit der Aufgaben, der Art ihrer Correctur, der Locationsweise u. dgl. Es versteht sich dabei von selbst, daß das einmal Angeordnete nicht mit jeder Aenderung der Majorität des Lehrercollegiums wieder in Frage gestellt werden darf. Andererseits aber schützt gegen das geistlose, handwerksmäßige Festhalten am Hergebrachten, den Schlendrian, nichts mehr als häufige Berathungen und Besprechungen von Fachgenossen.

Hieher gehört auch die Wahl der Lehr- und Uebungsbücher, insoweit sie dem Lehrercollegium selbst überlassen ist; im andern Fall die Berathung über diesfallsige Anträge an die Schulbehörde. Wenn den für eine Anstalt zu wählenden Lehrbüchern die Zustimmung des Lehrercollegiums im voraus gesichert ist, so wird es nicht leicht dahin kommen, daß die eingeführten entweder nur im Verzeichnisse der Lehrbücher aufgeführt oder von dem Lehrer nur dazu angewendet werden, um gegen sie zu polemisiren.

2) Schulgesetze und Disciplin. An der Handhabung der Disciplin im allgemeinen gebührt dem Lehrercollegium ein wesentlicher Antheil. Denn es gilt, gerade in sittlicher Hinsicht einen bestimmten Geist in der Anstalt zu pflegen, was nur durch Zusammenwirken aller oder wenigstens der meisten Lehrer mit dem Vorsteher geschehen kann. Die Frage, wie der sittliche Zustand der Schüler zu fördern sei, muß deshalb Gegenstand der Berathung aller Lehrer sein, und alle wichtigeren (eigentlichen) Disciplinarsatzungen haben von dem Lehrercollegium auszugehen.

Auch bei größeren Schulstrafen möchte es zweckmäßig sein, die Entscheidung nicht bloß in die Hand des Directors zu legen, sondern von dem Urtheilsspruch des Lehrercollegiums abhängig zu machen. An die Stelle des letztern tritt bei der Volksschule in solchen Fällen die Ortsschulbehörde.

3) Die Entscheidung über Zeugnisse (Censuren), Rangordnung (Location) und Preise, wo solche bestehen, Bewilligung von Freistellen, Zuerkennung von Stipendien (wo nicht die Stiftungsurkunden es anders bestimmt haben); endlich über Anschaffung von Lehrmitteln (Bücher, Zeitschriften, Karten rc.). Aufnahme und Promotion (Versetzung) bewirkt wohl billig durchgehends der Director (Ortsschulinspector) im Benehmen mit den zunächst betheiligten Classenlehrern. Ebenso wird für die Zeugnisse regelmäßig das Urtheil des betreffenden Lehrers maßgebend sein. Ueber die Entlassungsfähigkeit aus der Volksschule erkennt in den meisten Ländern die Ortsschulbehörde.

Lehrercollegium. Einheit des Geistes. In jeder Schule ist eine so große Summe von Kräften, eine solche Vielheit von Willensrichtungen vorhanden, daß eine einheitliche Organisation zu den allerersten und dringendsten Bedürfnissen gehört. Eine solche findet sich denn auch mehr oder weniger in allen Schulen. Aber sie wird natürlich ohne entsprechenden Erfolg bleiben, wenn sie von den Lehrern gar nicht, oder nur theilweise eingehalten wird, oder auch wenn sie selbst die Lehrer nicht genug beachtet, sie nicht gehörig in Mitleidenschaft oder vielmehr in Mitthätigkeit zieht. Das Gedeihen einer Schule hängt daher nicht bloß von ihrer wenn auch noch so vortrefflichen Organisation ab. Ebensowenig beruht es allein auf der Tüchtigkeit der einzelnen Lehrer; denn an sich ausgezeichnete Kräfte schwächen sich doch gegenseitig durch den Mangel an Uebereinstimmung, wenn sie sich nicht geradezu aufheben; jedenfalls bringen sie nicht die Gesammtwirkung hervor, die sich von ihnen erwarten ließe, während geringere Kräfte durch wohlgeordnetes harmonisches Ineinanderwirken sich gegenseitig unterstützen und ein immerhin anerkennenswerthes Resultat liefern können. Es hängt das Wohl einer Schule vielmehr wesentlich davon ab, daß ihr Organismus in das lebendige Bewußtsein, in die feste Ueberzeugung und das energische Wollen der Lehrer

aufgenommen ist; das heißt: das Gedeihen der Schule beruht wesentlich auf dem einheitlichen Geist des Lehrercollegiums.

Diese Einigkeit wirkt schon ganz im allgemeinen, quantitativ und qualitativ, wohlthätig. Der Glaube aller stärkt den Glauben des einzelnen; die Ansicht, welche der einzelne mit einem ganzen Collegium theilt, steht fester, wiegt schwerer und erscheint nach außen achtunggebietender; ebenso muß man grundsätzlich annehmen, daß sie nach Inhalt und Form gereinigter und bestimmter ist. Es mag wohl geschehen, daß ein einzelner Lehrer es für ganz recht und nothwendig hält, den Stock in der Schule barbarisch zu handhaben; aber es läßt sich doch kaum denken, daß ein ganzes Collegium damit einverstanden wäre. Es ist nicht unmöglich, daß in einem Lehrercollegium die derbe, vielleicht harte Anfassung der Schüler für eine gute, gesunde Erziehungsform gehalten wird; aber es ist doch kaum denkbar, daß es die Verkehrung der ordentlichen Namen in Thiernamen grundsätzlich billigte. Aus blindem Eifer und schädlicher Misachtung der menschlichen Entwicklungs- und Bildungsgesetze mag es wohl einem Lehrer begegnen, der jugendlichen Kraft Lasten aufzulegen, unter welchen sie zusammenbricht; aber sicherlich wird ein ganzes Collegium den Grundsatz festhalten, daß die Anforderungen an die Schüler ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen müßen. Die guten Wirkungen eines einheitlichen Geistes im Lehrercollegium werden sodann in allen Geschäften sichtbar werden, die es nach dem vorhergehenden Artikel gemeinsam abzumachen hat; überall wird man den Guß aus Einem Princip erkennen. Am meisten aber wird sich die Einigkeit des Geistes natürlich in der praktischen Durchführung der ganzen Lehr- und Erziehungsaufgabe der Schule offenbaren.

Für den Unterricht auf den verschiedensten Stufen giebt es nur Ein gemeinschaftliches Ziel, das alle im Auge haben und auf das alle hinstreben, das Bildungsziel der Anstalt selbst. Dadurch bekommt er von Anfang an eine feste Richtung, die den Schüler innerlich faßt und unbewußt bestimmt. Aber nicht nur über die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts wird sich ein im Geist einiges Lehrercollegium verständigen, sondern es ist ihm auch möglich auf das Einzelne wohlthätig einzuwirken. Wir erinnern hier nur an die Gleichheit der Terminologie im sprachlichen und mathematischen Unterricht, an die Uebereinstimmung in der Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer. Wie viel Zeit und Kraft wird dabei gewonnen! Dann ist auch nicht zu übersehen, daß bei einem einheitlichen Lehrercollegium grobe Verstöße gegen eine gesunde Methode überhaupt nicht lange werden bestehen können, sei es nun daß der einzelne hingerissen von dem herrschenden Geist seine Fehler von selbst ablegt, oder daß er durch den freundlichen Rath der Collegen dazu veranlaßt wird. Da jeder Lehrer das Lernziel nicht nur seiner eigenen, sondern auch der angrenzenden Classe in ihrem organischen Zusammenhang erkennt, so wird sein ganzes Streben dahin gehen, es in tüchtigster Weise zu erreichen, nicht aber zur Störung des ganzen Organismus darüber hinaus zu schreiten. So bildet sich ein stetiger, gesunder Fortschritt, in welchem nichts von jenem hastigen athemlosen Ueberstürzen zu bemerken ist, das die Kräfte der Lehrer und Schüler aufreibt. Vielmehr wird in die ganze Schulthätigkeit jene Ruhe der Bewegung kommen, die sich auf die bewußte Tüchtigkeit der ganzen Anlage gründet, jene Freudigkeit des Lehrens und Lernens, die stärkend auf alle Kräfte wirkt. Das höchste Ziel alles Lehrens, daß der Schüler aus eigenem Antrieb seine Schwingen rege, wird nun auch häufiger erreicht werden; vor allem aber werden die Lehrer in ein reges wissenschaftliches Streben hineingeführt; jeder wird mit Freude in seinem Unterrichtsgebiet fortstudiren, um der Anstalt sein Bestes zu geben. Aber die Liebe zur Schule schließt die Liebe zu den Schülern in sich, für welche sie ja allein besteht; deshalb wird in einem tüchtigen geistig verbundenen Lehrercollegium das Studium der Pädagogik, der Anthropologie und Psychologie nicht vernachläßigt werden, und es müßen sich mittelst der vereinigten Beobachtung vieler Resultate ergeben, die nicht nur für die besondere Lehranstalt von Werth sind, sondern auch allgemeines pädagogisches Interesse haben. Jedenfalls werden solche Studien eine Schule vor Erstarrung und Verknöcherung schützen helfen, ohne ein unstetes und schädliches Versuchemachen zu begünstigen, da weitergreifende Veränderungen erst durch die Berathungen der Gesammtheit der Lehrer hindurchgehen müßen.

Aber auch auf die Schuldisciplin wird der einheitliche Geist eines Lehrercollegiums

den wohlthätigsten Einfluß haben, und zwar vor allem dadurch, daß eine Menge Veranlassungen zu Vergehungen und Strafen wegfallen. Unter einem tüchtigen und einigen Lehrercollegium werden an die Schüler keine übertriebenen, unausführbaren Forderungen gestellt; es wird sich daher bei ihnen viel seltener jene Verbrießlichkeit und Unlust zur Arbeit einstellen, die so häufig Veranlassung zu Strafen giebt. Ferner wird die ganze Behandlung der Schüler nach übereinstimmenden Grundsätzen der Art sein, daß sie nicht die schlimmen, sondern die guten Eigenschaften anregt. Vielerlei Fehler von Seiten der Lehrer sind unter befreundeten Collegen, die gewohnt sind, über ihren Beruf in allen seinen Beziehungen mit einander zu sprechen und in wohlwollendem Interesse sich gegenseitig zu rathen und zu warnen, wenigstens in die Länge fast unmöglich. Rechnen wir noch die sittliche Wirkung hinzu, welche der ganze Geist der Schule auf ihre Zöglinge äußern muß, namentlich die guten Angewöhnungen, die sie sich aneignen, die Liebe zur Anstalt und die Freude am Lernen, die ihnen eingeflößt wird, die achtunggebietende Würde, in welcher ihnen das Lehrercollegium erscheint, so wird man wohl behaupten dürfen, daß die Straffälle bedeutend vermindert werden müßen. Ganz fehlen werden sie freilich nicht. Der einheitliche Geist unter den Lehrern wird sich in dieser Beziehung zunächst darin äußern, daß sie sich über das verständigen, was wirkliche Fehler sind. Diese werden gemeinsam in allen Classen mit Nachdruck und Strenge bekämpft, während bloße Unarten milder behandelt werden.*) Dadurch erhält auch das sittliche Gefühl und Bewußtsein des Schülers feste Anhaltspuncte.

Aber die Einigkeit eines Collegiums macht sich nicht von selbst. Vor allem ist es die Aufgabe und Pflicht des Directors (in einfacheren Verhältnissen des Ortsschulinspectors, beziehungsweise des Oberlehrers), darauf hinzuwirken. Soll er aber Einigkeit stiften, so muß er zuerst mit sich selbst einig sein; er muß vor allem ein Gesammtbild von dem Schulorganismus in seiner vollständigsten Entwicklung und tiefsten Begründung in sich tragen. Ist er dann sonst der rechte Mann, so wird er gewiß bald den natürlichen Mittelpunct des Lehrerpersonals bilden und ohne weitere Veranstaltungen einen bestimmenden Einfluß auf dasselbe ausüben. Aber damit ist die Sache noch nicht abgethan. Die Hauptsache ist, daß auf die Ueberzeugung und den Willen der Lehrer gewirkt wird, denn daraus entspringen die zündenden Funken, die auch in andern Ueberzeugungen und Willensbestimmungen hervorbringen. Ein Hauptmittel für diesen Zweck sind die Conferenzen, die in dem Artikel Lehrerconferenzen des Nähern besprochen werden. Wir erlauben uns, mit einigen Bemerkungen vorauszugreifen. Im Fall, daß ein Collegium ganz oder großentheils neu zusammengesetzt ist, oder ein neuer Vorstand an die Spitze tritt, ist es durchaus nöthig, daß die Hauptgegenstände der Didaktik und Disciplin, oder wenigstens diejenigen, über welche eine Einigkeit der Ansichten nicht vorhanden ist, collegialisch durchgesprochen werden; dies kann entweder nach einem bedeutenden pädagogischen Werk geschehen, oder nach einer vom Director festgesetzten Ordnung auf Grund eigener oder von Collegen ausgearbeiteter Vorträge. Nothwendig ist es dabei, daß jeder der Betheiligten sich frei und offen, ohne allen Rückhalt ausspreche, selbst wenn es gegen die Ansichten des Directors geschieht; denn in diesem Fall ist er wie ein anderer Mann, und die Wahrheit steht über seiner Amtsauctorität. Durch diese Berathungen wird sich allmählich ein Grundstock gemeinsamer Grundbegriffe, Grundsätze und Regeln bilden, es werden Ansichten des Collegiums entstehen, die, wenn sie auch noch nicht eine vollständige Einigkeit bilden, doch Bausteine zu derselben liefern.

Sind die Hauptgegenstände der Pädagogik gemeinschaftlich durchgearbeitet, so wird man noch lange nicht in Verlegenheit sein, Stoff für collegialische Besprechungen zu finden, um einheitliche Anschauungen in dem Collegium zu erzeugen und zu er-

*) Ob und in welchen Fällen es Tadel oder Strafe verdient, wenn sich ein Schüler bei einer häuslichen Aufgabe fremder Hülfe bedient hat, wie man das Einflüstern von Seiten der Nachbarn zu behandeln habe, diese und eine Menge ähnlicher Fragen kommen in einem rechten Lehrercollegium zur Besprechung und Entscheidung; solange sie in praxi verschieden beantwortet werden, wird auch das Gewissen der Schüler irre geleitet.

halten. Eine unversiegbare Quelle liefern die täglichen Erfahrungen, welche jeder Lehrer mit einzelnen Schülern und mit ganzen Classen in ihrer leiblichen, intellectuellen und sittlichen Entwicklung macht. Sind die Individuen, mit welchen es die Schule zu thun hat, etwa zu gering, um einer bis ins Einzelnste gehenden Aufmerksamkeit würdig zu sein? Untersuchungen in der angegebenen Richtung haben jedenfalls den großen Werth, das Unterrichts- und Erziehungsgeschäft auch praktisch tiefer zu begründen, ein lebendigeres Interesse dafür zu erregen, und gemeinschaftliche Zielpuncte für die Lehrer einer Anstalt zu bilden, durch welche sie fortwährend in lebendigem Verkehr erhalten werden.

Weitere Gelegenheiten zum Ideenaustausch in einem Collegium geben die Verordnungen der Schulbehörde, soweit sie pädagogisches Interesse darbieten. Denn es genügt in diesem Fall nicht, sie einfach zur Nachachtung mitzutheilen; auch sie müßen gründlich besprochen und erörtert werden, damit sie nicht nur mechanisch vollzogen, sondern, wenn es immer möglich, aus Ueberzeugung und darum mit um so gewißerem Erfolg ausgeführt werden. Schließlich müßen wir noch die Lehrthätigkeit selbst unter die Gegenstände zählen, welche zu collegialischen Berathungen benützt werden könnten und sollten, um nicht nur theoretische sondern auch, soweit es möglich und wünschenswerth ist, praktische Uebereinstimmung unter den Lehrern zu erzielen. Zunächst können aus geeigneten Fächern von den betreffenden Lehrern einige Lectionen vollständig schriftlich ausgearbeitet und dem Collegium zur Beurtheilung vorgetragen werden. Dann — und dies ist das wirksamste Mittel, die wünschenswerthe Einheit herzustellen — kann man den einzelnen Lehrern in die Schule folgen, der Reihe nach an ihren Lectionen Theil nehmen und diese nachher besprechen. Von besonderer Wichtigkeit aber für ein leberdiges Verständnis des ganzen Schulorganismus scheint es uns zu sein, daß bei den Prüfungen alle Lehrer von unten bis oben anwesend sind (s. den Art. Schulprüfungen).

Der normale Zustand eines Collegiums kann aber natürlich nicht durch den Vorstand allein herbeigeführt werden; auch die Lehrer müßen das Ihrige dazu beitragen. Das erste, was in dieser Beziehung von ihnen gefordert werden muß, ist der gute Wille, der im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache nicht sollte fehlen können. Sodann haben sie die Auctorität des Vorgesetzten anzuerkennen und grundsätzlich nach Kräften zu unterstützen, damit sie am gehörigen Orte Geltung erlange. Da dies namentlich auch von der Qualität der Anordnungen desselben abhängt, so liegt darin eine neue Aufforderung für die Lehrer, gewissenhaft das Ihrige dazu beizutragen, daß dieselben immer das Rechte treffen. Dem aber, was einmal mit amtlicher Auctorität festgesetzt ist, haben sie sich nicht nur für ihre eigene Person zu unterwerfen, sondern auch bei den Schülern den gebührenden Gehorsam zu erwirken, jedenfalls müßen sie sich in deren Gegenwart aller tadelnden Kritik enthalten. Eines wird oft schwer halten: die nöthige Zeit für eine nutzbringende Abhaltung der Conferenzen und die Besorgung aller darauf bezüglichen Geschäfte zu finden. Da es aber streng genommen ebenso nothwendig ist, daß nach einheitlichem Plan und Geist gelehrt und erzogen werde, als daß man überhaupt lehre und erziehe, so muß auch zur Herstellung jener Einheit ebenso gut die Zeit aufgebracht werden, wie zum Lehren und Erziehen selbst. Wir würden es daher für keinen Raub an der Jugend halten, daß im Nothfall von Zeit zu Zeit Schulstunden zur Abhaltung von Conferenzen verwendet werden, namentlich so lange, als Verständigung unter den Lehrern erst zu begründen ist. In den Volksschulen ist das an verschiedenen Orten bereits der Fall.

Was das Verhältnis der Collegen untereinander betrifft, so ist es für ein einheitliches, erfolgreiches Zusammenwirken ebenso wichtig, als das zum Vorstand; es wird, wenn nur ein fester guter Wille dazu vorhanden ist, meistens ohne große Schwierigkeit jene freundliche, dem Gemüth so wohlthuende Form annehmen, welche wir mit dem Wort Collegialität bezeichnen und welche die nothwendige Voraussetzung einer noch engeren und innigeren Vereinigung des Collegiums ist; sie muß daher als eine entschiedene Forderung an die Lehrer aufgestellt werden (s. den vorhergehenden Artikel).

Aber so nothwendig ein einheitlicher Geist der Lehrercollegien für die Schulen ist, so selten wird er vielleicht angetroffen. Wenn es gut geht, bilden sich unter den Collegen nach dem Gesetz der Wahlverwandtschaften Gruppen, die entweder bloß geselliger

Art sind, oder auch verschiedene pädagogische Standpuncte repräsentiren; für die Schule ist damit nicht viel gewonnen, indem die Gegensätze durch Concentration auf wenige Gruppen sich verstärken und deshalb auch schwieriger auszusöhnen sind. Aber sehr oft kommt es nicht einmal zu solchen Sonderbündnissen; es gehen vielmehr alle ihre besondern Wege, es weiß und will keiner etwas von dem andern. Man kennt sich kaum äußerlich, von einem innerlichen sich Nahestehen oder Verstehen ist keine Rede, von einem Austausch der Ansichten über die vielen gemeinschaftlichen Interessen des Berufs keine Spur. Wie in einer Fabrik findet sich jeder zur bestimmten Zeit an seiner Stelle ein, die er vielleicht mit aller Gewissenhaftigkeit ausfüllt, soweit es da möglich ist, wo sich keiner um den andern im geringsten kümmert. Sogar zwischen Lehrern von Einer Classe können solche Verhältnisse bestehen; man bespricht sich nicht über den Stand der Schüler weder im allgemeinen, noch im einzelnen, weder über Methode noch über Disciplin, nicht einmal findet eine gemeinsame Regelung der Aufgaben statt, ein Uebelstand, in welchem die so oft beklagte Ueberbürdung der Schüler theilweise ihren Grund hat. Doch dieses gleichgültige Nebeneinanderhergehen ist noch nicht das Schlimmste; denn es giebt Anstalten, wo sich die Collegialität zu einem dauernden Kriegszustand verzerrt hat, indem bald einer gegen alle und alle gegen einen sind, bald wenigstens mit wechselnden Rollen immerfort kriegführende Parteien sich vorfinden. Da werden bei zufälligen Begegnungen sogar unter den Augen der Schüler nicht einmal die allgemeinsten geselligen Rücksichten beobachtet. Der eine benimmt sich, als ob der andere gar nicht anwesend wäre, oder grüßt höchstens in einem Ton und mit einer Haltung, die nur das deutlich ausdrücken, daß man mit Widerwillen Notiz von des andern Gegenwart nimmt. Diese Geringschätzung, dieser verbissene Hader lodert aber auch oft in helle Flammen auf, oder macht sich wenigstens in geringschätzenden Aeußerungen über die Gegner vor der ganzen Classe, an öffentlichen Orten ohne Bedenken Luft. Solche Zustände können bestehen, ohne daß ihnen durch ein unmittelbares Einschreiten beizukommen ist; und doch wie nachtheilig und verderblich muß ihre Wirkung auf das Ganze sein! Was zunächst die Lehrer selbst betrifft, so entgeht ihnen nicht nur der Segen gegenseitiger Aufmunterung und Unterstützung, sondern es werden auch in so widerwärtigen und unleidlichen Verhältnissen eine Menge besserer Kräfte aufgezehrt; man verliert die Freude an Privatstudien und geht mit Unlust in die Schule. Und welchen Gewinn mögen unter so bewandten Verhältnissen die unter günstigen Umständen so wichtigen und einflußreichen Convente bringen! Das Beste daran wird sein, daß sie so selten und so kurz als möglich gehalten werden.

Welchen Einfluß wird aber ein so uneiniges oder wenigstens nicht einiges Lehrercollegium auf die Schüler selbst äußern? Sicherlich keinen guten; empfinden müßen sie ihn, sei es auch unbewußt. Wenn der Schüler bei Personen, die ihm für alle seine Lebensaufgaben zum Muster dienen sollen, statt Eintracht und Harmonie, Spaltung und Zerwürfnis warnimmt, so ist dies an sich ein schlimmes Beispiel der ärgsten Art, das ähnlichen verkehrten Neigungen und unsittlichen Gesinnungen in ihm Nahrung und Stärkung, vielleicht sogar die Entstehung giebt.

Die schlimmen Folgen eines so abnormen Zustandes werden aber natürlich im Unterrichts- und Erziehungsgeschäft selbst am handgreiflichsten hervortreten. Von übereinstimmenden, gemeinsam durchdachten und besprochenen Gesichtspuncten in Beziehung auf das Bildungsziel der ganzen Anstalt und der einzelnen Classen, auf Methode und Disciplin ꝛc. wird kaum die Rede sein können. Man wird deshalb meistens auch hier jeden seinen eigenen Weg gehen sehen. So mag es kommen, daß ein Lehrer den Hauptwerth auf etwas legt, was der andere nicht nur in der That, sondern auch mit lauten Worten, selbst vor den Schülern, geringschätzt; und es ist eigentlich noch als ein besonderes Glück anzusehen, wenn der Wechsel vom Schlechten zum Guten geht; es giebt ja auch eine Mannichfaltigkeit im Verkehrten. Nicht weniger buntscheckig muß es dann auch mit der Handhabung der Disciplin aussehen. So kann es geschehen, daß die Schüler Jahre lang in den verschiedensten Richtungen hin und her gestoßen werden, sie müßen lernen und verlernen, sich etwas angewöhnen und dann wieder abgewöhnen, sie kommen in kein sicheres Geleise, das Gute kann keine tiefen Wurzeln schlagen, ihr Charakter keine feste Gestaltung erlangen. Wie viele edle Blüten auf

solche Weise im Keime erstickt oder in ihrer Entwicklung zerstört worden sind, das weiß nur Gott, dessen Gnade und Barmherzigkeit man es allein zu danken hat, wenn der mögliche Schaden nicht noch größer ist, als er wenigstens offen zu Tage tritt.

Einen großen Theil der Schuld an so unerfreulichen Verhältnissen hat wohl in vielen Fällen der Vorstand. Vielleicht beachtet er die wichtige Seite seines Berufes, eine geistige Einheit herzustellen, gar nicht, oder thut er nichts dafür aus Bequemlichkeit; es kann auch sein, daß er nicht das nöthige Ansehen besitzt und kein Vertrauen einflößt. Manchmal werden wohl auch falsche Mittel angewendet, wie wenn sich der Vorstand in herrischer Weise auf den bloßen Standpunct des Befehlens und der amtlichen Auctorität stellt; wirkt der bloße Befehl nicht, so kann er unterstützt werden durch Tadel, Verweise, Spott und sogar durch offen ausgesprochene Geringschätzung des Lehrers und seiner Fächer, durch scharfe Berichte an die Oberschulbehörde; die willig sich Fügenden werden durch Gunstbezeugungen ausgezeichnet. Es geschieht wohl auch zuweilen, daß der Vorstand politischer oder kirchlicher Parteimann ist; daß er die Lehrer in Ansichten vereinigen will, die der Schule fern liegen, und dadurch die Spaltungen des äußeren Lebens auch in die Schule verpflanzt, anstatt sich über die Parteien zu erheben und nur das zu suchen, was eben der Schule noth thut. Oft mag er eine enge geistige Verbindung der Lehrer gar nicht für nöthig halten in der Meinung, er allein binde die Schule als Ganzes zusammen. In andern Fällen wird eine lebendige Einheit der Lehrer vielleicht gar nicht gewünscht, aus Furcht, sie könnte gegen den Vorstand gerichtet werden. Die aufrichtigsten Bemühungen des letzteren werden dagegen oft durch die Schuld der Lehrer zu nichte gemacht werden. Nicht selten mag er gleich bei seinem Amtsantritt auf Vorurtheile gegen sich stoßen, die durch vorausgegangene, wenn auch falsche Gerüchte veranlaßt worden sind; vielleicht hat das Collegium einen andern Vorstand gewünscht und ist nun verstimmt über seinen nicht erfüllten Wunsch; es können auch in dem Collegium selbst frühere Mitbewerber um seine Stelle sein, welche nun ihm überall Hindernisse zu bereiten, seine Stellung möglichst zu erschweren und seine Wirksamkeit zu verkümmern suchen; es wird ihnen selten schwer werden, noch eine ganze Partie Unzufriedener um sich zu versammeln. Andere opponiren ihm systematisch, bloß um zu opponiren, weil sie glauben, sich dadurch zu erheben. Oft stößt er mit den besten Neuerungen, die er einführen will, auf Widerstand, bloß weil sie im Anfang unbequem sind. Auf der andern Seite wird es nicht an Beispielen fehlen, daß man sich aus egoistischen Absichten wetteifernd um den Vorstand drängt; wer seinen Zweck dann nicht erreicht, wird sehr oft geneigt sein, nicht nur dem zu schmollen, welcher die Vereitelung entschieden hat, sondern auch dem, welcher Sieger gewesen ist, und so eine doppelte Spaltung bereiten. Diese und ähnliche Schwierigkeiten wird indessen der Vorstand gewiß in den meisten Fällen überwinden, wenn er sonst der rechte Mann ist, sich an Recht und Gesetz hält und mit der gehörigen Ruhe und Besonnenheit zu Werke geht. Oft sind aber die Verhältnisse der Lehrer untereinander derart, daß sie der Herstellung des Friedens und der Eintracht die größten Hindernisse in den Weg legen. Denn hier wirken störend zunächst alle jene finstern Mächte des menschlichen Herzens, die auch in andern Kreisen Streit und Zwietracht erregen; wer wollte sie alle aufzählen? Gegen diese Feinde der Eintracht ist der vortrefflichste Vorstand zu schwach. Die Erlösung von solchen Uebeln ist nur bei dem zu finden, der neue Herzen schaffen kann.

Die Verschiedenheit in den Bildungsstufen der Lehrer einer Schule ist, wie manches Lehrercollegium an Schullehrerseminaren beweist, an sich kein Hindernis für ein harmonisches Zusammenwirken, sie kann im Gegentheil dasselbe bedingen, wie verschiedene Töne die Tonharmonie; trennend und störend wird sie nur wirken, wenn sich die Bildung mit Elementen vermischt, die nicht dazu gehören, wie Stolz und Hochmuth, oder wenn sie eine so niedere Numer hat, daß sie den Namen gar nicht mehr verdient. Ein anderes Verhältnis verursacht nicht selten Spaltung und zieht oft eine tiefe Kluft zwischen den Lehrern: es ist der Unterschied zwischen Studirten und Nichtstudirten. Aber wenn die Studirten durch ihre Universitätslaufbahn, die Nichtstudirten durch das praktische Leben das erlangt haben, was für jeden einzelnen das Hauptziel alles Anleitens und Studirens ist, wahre Bildung, so wird die Verschiedenheit der Wege, welche dazu geführt haben, gewiß keine Störung in ihren collegia-

lischen Beziehungen herbeiführen. Im Leben gilt ja ohnehin der Mann das, was er leistet. Kindische Eifersüchteleien werden am leichtesten über Bord geworfen, wenn sich jeder frischweg auf den Standpunct stellt, nur das ganz und recht sein zu wollen, was er ist und sein kann.

Auch die Verschiedenheit der religiösen und leider auch der politischen Standpuncte ist nur zu sehr geeignet, tiefgehende Scheidungen in einem Collegium zu erzeugen. Die Folgen für die Schule können wenigstens vermindert werden, wenn mit den verschiedenen Ansichten gewissenhafte Berufstreue verbunden ist. Dann wird man nicht ruhen, bis man sich jedenfalls über die Puncte vereinigt hat, welche unter allen Umständen festgestellt werden müßen, wenn eine Schule gedeihen soll. Principienfragen, welche dieselbe nicht unmittelbar berühren, kann das Lehrercollegium bei Seite liegen lassen. Wenn indessen die Persönlichkeiten derart wären, daß die Erörterung solcher Fragen zu Resultaten führen oder wenigstens ohne Erbitterung stattfinden könnte, so würde die Verschiedenheit der Ansichten sogar wohlthätige Folgen haben; sie würde ein geistiges Ferment in dem Collegium bilden, erregend beleben, aber nicht feindlich trennen.

Außer den genannten Schwierigkeiten, welche in allen Lebenskreisen störend wirken, muß es aber noch andere geben, welche die Einigkeit unter den Lehrern besonders gefährden, da ihnen vorzugsweise der Vorwurf geringer Geselligkeit und Collegialität gemacht wird. Die Erklärung liegt vielleicht in folgenden Umständen. Die gesellige oder Weltbildung der Lehrer ist von jeher fast sprüchwörtlich gering gewesen und wird es im allgemeinen auch bleiben; denn es fehlt ihnen an Zeit, an Mitteln und sehr häufig auch an Gelegenheit für dieselbe. Sie haben großentheils immer eine Art Zwischenstellung unter den bürgerlichen Kreisen behauptet und als ganzer Stand, trotz aller Wichtigkeit, die man der Erziehung der Jugend beilegt, doch nie eine besondere Geltung erlangt. Der Mangel an allgemeiner geselliger Bildung macht sich natürlich auch in ihrem Verkehr unter einander auf eine nachtheilige Weise fühlbar. Dazu kommen aber noch andere störende Elemente. Zunächst ist hier zu erwähnen die eigenthümliche Stellung, die der Lehrer in der Schule einnimmt. Da ist er mit oft sehr beschränkten Mitteln eine Auctorität, seine Entscheidungen sind maßgebend, er ist den Schülern gegenüber fast infallibel. Diese Bedeutung kann er natürlich nirgends sonst haben, er wird sich daher sowohl unter seinen Collegen, als in andern Kreisen aus seinem natürlichen Element herausgerissen fühlen und deshalb leicht eine gewiße Blödigkeit und Unbeholfenheit zeigen neben einem nicht geringen Selbstgefühl; es wird sich eben deswegen auch häufig eine große Empfindlichkeit bei ihm offenbaren, die auf tausendfache Weise sich verletzt finden kann, wo andere Menschen gar nichts arges sehen. Dazu kommt dann noch die dem Lehrstand eigenthümliche Pedanterie, denn der Lehrer muß da nothwendig auf viele kleine und kleinliche Dinge mit Ernst achten. Alle diese Charakterzüge sind lauter ungesellige Eigenschaften, mehr geeignet, die Lehrer auseinander- als zusammenzuführen, wenn nicht schon das allgemeine Naturgesetz, daß sich Gleichartiges abstößt, seine Wirkung thäte. Sie suchen deshalb ihr geselliges Bedürfnis häufig in andern und namentlich in solchen Kreisen zu befriedigen, wo sich jeder nach Belieben gehen lassen kann. Daß sie nun auch Gesellschaften von Nichtlehrern besuchen, ist sogar sehr zu wünschen; aber im höchsten Grade beklagenswerth muß es erscheinen, wenn der Mittelpunct ihres Verkehrs ganz außerhalb ihres Berufskreises liegt. Die angegebenen Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, jedenfalls könnten sie gerade durch collegialische Geselligkeit sehr vermindert werden. Wie viele tüchtige, gebildete und auch lebenserfahrene Männer giebt es nicht unter dem Lehrstand, die vollkommen befähigt sind, den Verkehr unter den Collegen ebenso angenehm als fruchtbringend zu machen. Um dies wirklich zu erreichen ist ja nicht weiter erforderlich, als daß man die dringende Nothwendigkeit eines einheitlichen Geistes und Wirkens einsieht und den guten Willen hat, unverdrossen und beharrlich Hand ans Werk zu legen.

Lehrerconferenzen, *Lehrerconvent*. Theils um die dem Lehrercollegium als solchem zustehenden Rechte auszuüben, theils um allgemeine Schulangelegenheiten zu berathen und die Einheit des Unterrichts und der Erziehung zu wahren, auch wohl zur eigenen pädagogischen Fortbildung versammeln sich die Lehrer von Zeit zu Zeit in Conferenzen (Conventen, Synoden). Sie sind für das Gedeihen einer Anstalt

von höchster Bedeutung. In den Conferenzen bethätigen sich die Lehrer als Collegium; sie stellen dem durch den Vorstand vertretenen monarchischen Princip ein republikanisches gegenüber; sie sind endlich der naturgemäße Ort, wo der jüngere Lehrer die Erfahrungen der älteren benützen, der ältere gegen das Alleinstehen gesichert werden soll. Auch die rechte Stellung des Vorstandes wird vielfach durch die Lehrerconferenzen bedingt.

Die Conferenzen sind entweder regelmäßige oder werden von dem Vorstand (bei gewöhnlichen Volksschulen dem Ortsschulaufseher) bei vorkommenden Fällen berufen. Versammlungen der ersteren Art sind wenigstens am Anfange, in der Mitte und am Schlusse des Schuljahrs zu halten. Diese Conferenzen sollten nicht ausfallen, selbst wenn kein wichtigerer Berathungsgegenstand vorzuliegen scheint.

Die außerordentlichen Lehrerconferenzen sind von dem Vorstand zu berufen, der es in seinem Interesse finden wird, es nicht zu selten zu thun. Er wird zwar nicht immer, aber doch je und je sich einer Gefährdung seines Ansehens aussetzen, wenn er es dahin kommen läßt, daß man die Berufung einer Lehrerversammlung von ihm verlangt.

Die Gegenstände, die der Lehrerconferenz jedenfalls vorgelegt und ihrer Beschlußfassung unterstellt werden sollten, sind in dem Artikel Lehrercollegium aufgeführt. Außerdem wird es in manchen Fällen passend sein, wenn über die Anordnung der Prüfungen und Schulfeierlichkeiten in der Conferenz berathen wird. Endlich werden derselben die das Ganze betreffenden Verordnungen und Erlasse der vorgesetzten Behörden mitzutheilen und je nach Umständen über den Gegenstand derselben, sowie auch über gemeinschaftliche Eingaben oder Bitten an die Behörden Berathungen zu pflegen sein.

Der Stichentscheid bei Stimmengleichheit steht wohl überall dem Vorstand zu. Aber wie soll es gehalten werden, wenn die Mehrheit einen seiner Ansicht zuwiderlaufenden Beschluß faßt? Da nicht das Lehrercollegium, sondern der Vorstand die äußere und moralische Verantwortung für den Zustand der Lehranstalt trägt, so ist es billig, wenn ihm insgemein das Recht zusteht, in solchen Fällen unter Vorlegung des Sitzungsprotokolls die Entscheidung der höheren Behörde einzuholen, bis zu deren Eintreffen die Anordnung der Behörde in Geltung bleibt. Daß aber jeder besonnene Vorstand seine Zustimmung zu einem Beschlusse des Lehrercollegiums nur selten verweigern wird, folgt von selbst aus der Bedeutung, die für den Vorstand die Harmonie mit seinen Lehrern hat.

Nicht immer werden die Lehrerconferenzen einen bestimmten Beschluß zu fassen haben; oft dienen sie nur zu freiem Austausch der Gedanken, bald über Lehrgegenstände und die Art ihrer Behandlung, bald über die Würdigkeit einzelner Schüler. Das letztere gebietet sich überall, wo es die Lehrer mit der Wohlfahrt der ihnen anvertrauten Jugend ernst nehmen, von selbst, Besprechungen über die Methode werden gerade bei Volksschullehrern den vornehmsten Gegenstand ihrer Berathung auszumachen pflegen. Zwar möchte es scheinen, daß mündliche Berathungen durch die eingehende Besprechung, welche Gegenstände dieser Art in pädagogischen Schriften finden, überflüßig werden, aber jedermann weiß, wie das Wort weit tiefern Eindruck macht und weit mehr anregt, als die oft flüchtige Lectüre.

Dagegen möchte es ebenso ungeeignet als unklug zu nennen sein, wenn Vorstände Conferenzen benützen, um tadelnde Bemerkungen über die Methode einzelner Lehrer anzubringen, oder überhaupt auf Misbräuche bei einzelnen hinzuweisen. Es gehört nichts in die Lehrerconferenzen, was nur für einzelne Mitglieder des Collegiums Interesse hat, oder von dem nur einige im Stande sind, sich genaue Kenntnis zu verschaffen.

Wesentlich bedingt wird der Nutzen der Lehrerconferenzen durch die Einwirkung des Vorstandes derselben. Hier ist der Ort, wo sich sein persönlicher Werth vorzugsweise bewähren muß, indem er einerseits die Idee der Anstalt mit Kraft vertritt und in dem Bewußtsein des Collegiums zur Geltung bringt, andererseits der Mannigfaltigkeit individueller Anschauungen weise Rechnung trägt und sie zum allgemeinen Besten nutzbar macht.

Ueber das Resultat der Lehrerconferenz und die darin gefaßten Beschlüsse ist ein

Protokoll aufzunehmen. Jedoch darf dieses nicht bloße Inhaltsanzeige sein, sondern muß den Gang der Verhandlung nebst den Gründen des gefaßten Beschlusses darstellen.

Lehrerin. An Mädchenschulen, ja selbst an gemischten Schulen unterrichten bereits Tausende von Lehrerinnen; aber noch immer wird darüber gestritten, ob Lehrerinnen an den Schulen angestellt werden sollen oder nicht. Namentlich bei uns in Deutschland lassen sich, besonders aus pädagogischen Kreisen, noch immer Stimmen genug dagegen vernehmen. *) Um nur von Neuern zu reden, erwähnen wir G. Baur, der jedoch in der neuesten, dritten Ausgabe seiner „Grundzüge der Erziehungslehre" gegen die Verwendung von Lehrerinnen bei Knaben in der Periode der Kindheit, bei Mädchen auch in den obern Classen, wenn sie nicht zu stark besetzt sind und die Lehrerin nur in einzelnen Fächern unterrichtet, keine Einwendung erhebt, dagegen für die oberste Leitung einer Schule und für Fächer, welche größere wissenschaftliche Durchdringung und Uebersicht erfordern, männliche Erzieher verlangt. Palmer (Ev. Pädagogik) will Lehrerinnen nur in Anstalten, die noch nicht Schulen sind, sehen. „Wo es sich aber ums Lernen handelt," sagt er, „da ist das straffere, consequentere Auftreten des Mannes, da ist sein objectiveres Verhalten zum Lehrgegenstande schlechthin nothwendig." „Sobald das Weib in öffentlicher Schule als Lehrerin auftritt, tritt sie hiermit ins öffentliche Leben heraus, was sie in activer Weise nicht soll, was sie nicht kann, ohne ihren weiblichen Charakter irgendwie zu alteriren." Dieser Ansicht ist Bormann, der bekannte Lehrer der Lehrerinnen mit folgenden Worten entgegengetreten: „In Sachen wie diese entscheidet die Erfahrung und wer, wie Referent, in seinem Leben Hunderte von Lehrerinnen gebildet, ihre Wirksamkeit beobachtet und den Segen wargenommen hat, den sie stiften und empfangen, der kann in den angeführten Behauptungen nur den Ausdruck eines mehr auf weite Verbreitung als auf innere Gründe sich stützenden Vorurtheils erblicken." — Wir könnten den Gegnern des Instituts der Lehrerinnen namentlich noch Beneke (Erziehungslehre), den Vertheidigern Niemeyer (Grundsätze der Erziehung) und Curtman (Reform der Volksschule) anreihen. Doch — sprechen wir unser eigenes Urtheil aus, das in der Hauptsache mit Baur übereinstimmt.

Der Einfluß, welchen in der Familienerziehung die Mutter neben dem Vater auf die Kinder ausübt, das Ueberwiegen ihres Einflusses bei der Erziehung der Mädchen, die Hingebung des Weibes, ihr gesunder, im Augenblicke das Richtige treffender Verstand, ihr reges und inniges Gefühl für alles Gute und Schöne, ihre unermüdliche, keine Beschwerde scheuende Ausdauer, ihr unbefangener religiöser Sinn, dies alles sind Gründe für die Befähigung des Weibes zum Berufe einer Lehrerin, die schwer genug ins Gewicht fallen, wenn man an die erziehende, gemüthsbildende Aufgabe des Unterrichts denkt. Wenigstens muß diese Befähigung für diejenige Sphäre der Lehrthätigkeit anerkannt werden, in welcher das erziehliche Moment überwiegt, für den ersten Elementarunterricht. Wir haben jedoch nur den Elementarunterricht der Mädchen im Sinne und zwar nicht bloß darum, weil beim Knaben in dem Alter, in welchem er in die Schule tritt, schon die Erziehung zum Manne beginnen muß, sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Lehrerin im Interesse ihrer Weiblichkeit nicht zu denjenigen Kraftmitteln greifen darf, welche das unbändige Wesen des Knaben bedingt. Diese letztere Rücksicht ist es auch, welche uns leitet, wenn wir Lehrerinnen von frequenten Classen ausschließen. Läßt sich auch eine kleinere Schaar mit weiblicher Milde regieren, so verlangt doch die Regierung einer zahlreichen Classe männliche Kraft und Straffheit. Daß wir die Verwendung der Lehrerinnen in gemischten Classen principiell nicht wünschen, versteht sich nach dem Gesagten von selbst; factisch stellt sich jedoch das Urtheil der Erfahrung nicht ganz ungünstig. — Während wir kein Bedenken tragen würden, einer Lehrerin eine nicht zahlreiche Elementarclasse einer Mädchenschule ausschließlich zu übertragen, will es uns nicht zweckmäßig erscheinen, eine Dame zur Hauptlehrerin einer höheren Classe

*) Sie beziehen sich aus nahe liegenden Gründen nicht auf die Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten. Auch in unserem Artikel wird von diesen abgesehen.

zu machen. Hier würde sie sowohl in der Disciplin als auch im Unterrichte eine mehr für Männer geeignete Aufgabe zu lösen haben. Eine ihr viel entsprechendere Stellung wird sie in einer solchen Classe finden, wenn sie nur als Lehrerin eines den Schülerinnen lieben Faches erscheint und wenn sie neben den mitwirkenden Männern als Vertreterin zarter Weiblichkeit auftritt.

Aber auch gegen diese eingeschränkte Beschäftigung von Lehrerinnen an Mädchenschulen sollen eine Menge von Erfahrungen sprechen. Man tadelt die Reizbarkeit, den Eigensinn und die Launenhaftigkeit an der einen Lehrerin, den Mangel der Consequenz an einer andern, die Unfähigkeit, sich in eine neue Methode zu finden, bei einer dritten, die dem Lernen so schädliche Oberflächlichkeit bei einer vierten, die übermäßige Anstrengung der jugendlichen Kräfte bei einer fünften; man spricht von der Kenntnisbeibringung, die eine sechste an die Stelle des Unterrichts setzt, und von den unzureichenden Kenntnissen einer siebenten. Alle diese Vorwürfe sollen auf Erfahrungen beruhen; aber diese Erfahrungen sind so vereinzelt und zufällig gemacht, daß durch *sie* die planmäßigen Erfahrungen des *einen* Vormann, die in neuerer Zeit mehr und mehr auch in andern Ländern bestätigt werden, nicht aufgehoben werden können. Was die einzelnen, eben zusammengestellten Vorwürfe anlangt, so wollen wir auf den ersten mit Curtman antworten: „In dem Maße, wie das Publicum aufhört, geringschätzig auf den ehelosen Stand herabzublicken, wird auch die Freudigkeit der Lehrerinnen wachsen." — Was den Vorwurf des Mangels an Consequenz anlangt, so sollte zwar die Consequenz ein Hauptvorzug des männlichen Denkens und Handelns sein; aber so wenig wie sie es immer ist, ebenso wenig läßt sich von allen Frauen behaupten, daß ihnen diese Consequenz abgienge. Dazu kommt, daß der feine Takt, mit dem gebildete Frauen das Richtige im einzelnen zu treffen wissen, bei der Thätigkeit des Lehrens, in der es meist gerade auf augenblickliches, rasch entschlossenes Handeln ankommt, gewiß oft von größerem Werthe ist, als ein ängstliches Halten auf Consequenz, auf die häufig die pedantischen Lehrer am meisten geben. — Noch viel einfacher aber ist die Antwort auf die übrigen der oben erwähnten Vorwürfe. Sie reduciren sich auf den Vorwurf mangelhafter Vorbildung fürs Lehramt. Man sorge nur dafür, daß bloß solche Lehrerinnen angestellt werden, die entsprechend vorgebildet und vorgeübt sind, und man wird sich überzeugen, daß ein dem gebildeten Mittelstande angehöriges Mädchen wenigstens ebenso bildungsfähig ist, wie die meisten ins Seminar eintretenden Präparanden.

Es bedarf noch der ausdrücklichen Erörterung der Frage, ob die *Leitung* einer Schule weiblichen Händen anvertraut werden dürfe. Das Weib soll im Kleinen treu sein; so richtig es das Einzelne zu beurtheilen vermag, so wenig ist es geeignet, die allgemeinen Grundsätze aufzustellen. Die übergeordnete Stellung zu den Lehrern der Anstalt ist bei den Vorsteherinnen entweder gar nicht vorhanden oder sie erinnert sehr widerwärtig an das, was man Emancipation der Frauen nennt. Der Vorsteher einer Schule hat ferner die Schule dem Publicum gegenüber zu vertreten, und gerade dadurch wird seine Stellung zu einer öffentlichen in weit höherem Maße als die eines bloßen Lehrers. Schon das allein sollte Frauen von der Leitung einer Schule zurückhalten, selbst wenn sie die dem Manne eigenthümliche Fähigkeit, sich in mannigfaltige fremde Verhältnisse zu finden, besäßen.

Lehrerprüfung, s. unte. *Prüfung*.

Lehrervereine. Wir verstehen darunter organisirte freie Vereinigungen von Lehrern mehrerer, möglicherweise auch verschiedener Schulen, im Gegensatz von amtlich organisirten Vereinigungen von Lehrern, wie Lehrercollegien oder Schulcommissionen, auch im Gegensatz zu Lehrerversammlungen, welcher Begriff nur die örtliche Zusammenkunft von Lehrern bezeichnet, ohne eine organisirte Vereinigung vorauszusetzen, endlich im Gegensatz von Schulvereinen, Vereinigungen in Schulangelegenheiten, welche sich nicht auf Mitglieder des Lehrstandes beschränken.

Bei der Ausbreitung, welche das Vereinswesen auf allen Gebieten des öffentlichen und socialen Lebens gewonnen hat, kann es nicht auffallend erscheinen, wenn auch auf dem Gebiete der Schule Vereine sich bilden. Es fragt sich nur, ob von denselben für die Sache des Unterrichts und der Erziehung eine wesentliche Förderung zu erwarten ist. Diese Frage nun müßen wir entschieden bejahen. Einmal erscheinen diese Vereine

als ein vortreffliches Mittel, die Fortbildung der Lehrer zu fördern. Hiezu dienen die mündlichen Verhandlungen über die Angelegenheiten der Schule, welche bei den regelmäßigen Zusammenkünften stattfinden. Der lebendige Austausch über Gegenstände der Schulwissenschaft, der Methode und Disciplin, über pädagogische Erfahrungen muß nothwendig die Anschauung des Einzelnen bereichern und berichtigen. Dazu kommen die Vorträge, welche bei solchen Gelegenheiten gehalten werden, sammt den Debatten, welche daran sich anknüpfen. Wenn auch häufig durch diese Besprechungen kein greifbares Ergebnis herbeigeführt wird, so wird doch eine reiche Saat ausgestreut; es fehlt nicht an Bemerkungen und Andeutungen, welche auf einem guten Grunde reichliche Früchte tragen können. Nicht minder wichtig für diesen Zweck ist das gemeinsame Halten von wissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften, das in der Regel von solchen Vereinen ausgeht. Diese Momente fallen um so mehr ins Gewicht, je mehr der einzelne Lehrer in der Diaspora lebt, je schwerer es ihm somit wird, mit Collegen sich auszutauschen und eine ununterbrochene Verbindung mit den Erzeugnissen der Literatur zu pflegen. Eine natürliche Folge solcher Vereine ist auch da und dort die Herausgabe eigener Zeitschriften, Correspondenzblätter gewesen, in welchen die Theilnehmer ihre Erfahrungen, Urtheile und Ansichten niederlegen und aus welchen sie wiederum Zuflüsse für ihre eigene Weiterbildung erhalten. So erscheinen in Württemberg für das Volksschulwesen verschiedene zum Theil aus solchen Vereinen hervorgegangene Blätter. Die wohlthätige Wirkung der Lehrervereine in dieser Richtung steht somit außer Zweifel.

Diese Lehrervereine geben aber weiter auch Gelegenheit, die äußeren Verhältnisse der Schule zu besprechen. Wir rechnen dahin die Fragen über Schulaufsicht und Schulregiment, über Besetzung der Lehrstellen, über die Gehalts-, Pensionsverhältnisse, Alterszulagen, über Schulgelder, Nebenämter, Schullocale. Eine freie Besprechung dieser Gegenstände im Kreise von Schulmännern kann nur zur Förderung der gemeinsamen Sache der Erziehung und des Unterrichts dienen. Es mögen da freilich oft unberechtigte Ansprüche hervortreten und unüberlegte Ansichten auftauchen, aber es werden auch Verhältnisse geklärt, Differenzen ausgeglichen, Vorurtheile berichtigt. Entschiedene Nothstände machen sich mit ihrem ganzen Gewicht geltend. Wiederholte Petitionen, welche von solchen Vereinen ausgehen, müßen bei den Entschließungen der Regierung bedeutend in die Wagschale fallen.

Ein Element der Bewegung wird allerdings durch solche Vereine im Gebiet des Schulwesens erzeugt. Allein Bewegung muß überall sein, wo nicht Stagnation eintreten soll. Eine wohlgesinnte und aufgeklärte Regierung hat solche Bewegung nicht zu scheuen und wird dieselbe jederzeit innerhalb der richtigen Grenzen zu halten wissen. Ihr selbst muß es Gewissenssache sein, den Dingen überall auf den Grund zu sehen und jede Belehrung, welche sie auf dem Wege ehrlicher und offener Mittheilung erhält, muß ihren Wünschen entgegenkommen. Daher halten wir es auch für wünschenswerth, wenn die Regierung sich zu solchen Vereinen aufmunternd, fördernd, berathend verhält, für unerläßlich aber, daß sie von jedem Zwange und jeder Bevormundung absteht und sich in die Verhandlungen nicht amtlich einmischt. Diese Vereine verlieren ihren wahren Charakter, sobald sie befohlen werden.

Lehrervereine aller Art bestehen durch ganz Deutschland, theils in großem Maßstabe und allgemeiner Ausdehnung, theils beschränkt auf kleinere Bezirke oder bestimmte Kategorien von Lehrern, Volksschullehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer, Directoren &c. Es erscheint angemessen, daß die verschiedenen Kreise ihre Sonderangelegenheiten für sich besprechen und behandeln, daß sie sich aber auch wieder erweitern und ihren Zusammenhang mit andern nahe liegenden Gebieten pflegen.

Lehrerversammlungen. Versammlungen von Lehrern können nach Ursprung, Aufgabe, Zweck und Ziel, nach innerer und äußerer Organisation verschieden sein. Es fragt sich dabei, ob sie als Bestandtheil eines Gesammtschulorganismus geboten oder empfohlen oder ob sie aus freiem Entschluß der Theilnehmer hervorgegangen sind; ob die Theilnahme beschränkt ist auf Lehrer einer Provinz, eines Landes, einer Nation, oder sich erstreckt auf Lehrer verschiedener Länder und Nationen, auf Lehrer einer, verschiedener oder aller Kategorien u. s. w.

Lehrerversammlungen kleinerer Umkreise, wie sie gegenwärtig in den verschiedensten

Gauen des deutschen Vaterlandes bestehen, können wegen der festeren Gestaltung und berechneteren Thätigkeit kleinerer Vereine unmittelbarer und segensreicher wirken als die größeren. Indem sie sich in engeren localen Grenzen halten und sich um einen festen Mittelpunct und Kern bilden, erhalten sie dadurch die Fähigkeit und Leichtigkeit, auf einem bekannten und öfters erprobten Terrain solche Besprechungen anzustellen, von denen, weil sie in einem inneren Zusammenhang stehen, ein wahrhafter Fortschritt und Gewinn zu erwarten ist. Sie können zu eng befreundeten Kreisen von Fachgenossen werden, die sich mit gegenseitigem Vertrauen und der unbefangensten Offenheit über die Interessen des Unterrichts im allgemeinen und über ihr persönliches Wirken insbesondere aussprechen. Der Austausch von praktischen Erfahrungen, die bei der Durchführung verschiedener Schulorganismen gewonnen sind, schützt die Theilnehmer vor mancherlei Experimenten, deren Sisyphus-Arbeit sonst selten erspart wird, am wenigsten dem Lehrer, der es mit seiner praktischen Fortbildung ernstlich meint.

Was größere Lehrerversammlungen betrifft, so hat Herbart keine großen Hoffnungen auf solche gesetzt. Er sagt (Werke XI. S. 415—418), es sei dem Wachsthum der pädagogischen Wissenschaft gefährlich, wenn viel über Pädagogik geplaudert werde. In der Demokratie und bei Revolutionen frage man viele nach ihrer politischen Meinung; darum erhebe sich die Willkür und die Einbildung statt der gesunden Ueberlegung. In den Wissenschaften und so auch in der Pädagogik sei kein Raum für die Willkür. Die pädagogische Discussion könne nur dann Nutzen gewähren, wenn erstlich Principien allgemein zugestanden seien, von welchen aus die Gründe entwickelt und geprüft werden können, Principien theils über die Endabsicht der Erziehung und des Unterrichts und über den Zweck der Stiftung der Schulen, die von tieferen Principien über den Werth des Menschen, den Beruf des Bürgers abhängen, theils über die Bildsamkeit des Menschen; wenn nur diejenigen eine Stimme verlangen, welche pädagogische Erfahrung haben und zwar gemacht an verschiedenen Altersstufen, an lange beobachteten Subjecten und mit Rücksicht auf die verwandten Möglichkeiten neben dem Wirklichen; wenn nicht mehrere disputiren, als sich einander gegenseitig hinreichend erklären können („Wenn die Zahl so groß ist, daß entweder einer vorlaut werden muß, oder jeder nur wenige Worte reden darf, damit andere auch zum Worte kommen: so entstehen Misverständnisse aus den ungenügenden Aeußerungen und Verdruß über falsche Auslegungen, welche zu berichtigen man nicht Zeit hat"); endlich wenn die Besprechung gründlich genug geführt werde, damit die Materie erschöpft werden könne.

Daß Herbart kein unebener Prophet gewesen ist, hat die Geschichte größerer Lehrerversammlungen seit 2 Jahrzehnten nicht nur einmal bewiesen. Lehrreich ist insbesondere die bewegte Geschichte der von dem allgemeinen deutschen Lehrerverein ins Leben gerufenen Versammlungen. Zu dessen Bildung war von Dresden aus die Einladung ergangen an alle deutschen Lehrer und Jugenderzieher „ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt oder ob Ihr mit Eurem gereiften Zöglinge den Homer und Cicero leset; ob Ihr dem Knaben das ABC aufschließt oder den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen zukünftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutschkatholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört;" er wurde im Herbst 1848 zu Eisenach constituirt. Dort wurde sein Zweck dahin formulirt: a) Förderung der Nationalbildung sämmtlicher Jugend deutscher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutschen Volksschule, und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands. Seine Geschichte faßt sich in das schiller'sche Motto: „Von der Parteien Gunst und Haß — und Haß und Gunst — verwirrt, Schwankt sein Charakterbild in der Geschichte." Sein wohlgegliederter Organismus mit einem leitenden Ausschusse des in den jährlichen Gesammtversammlungen gewählten Vororts an der Spitze, der mit den Ausschüssen von Landesvereinen in stetem Verkehre stand, mit einer allgemeinen deutschen Schulzeitung als dem stehenden Mittelpuncte aller Vereinsangelegenheiten, mit einer Beschlußfassung der Deputirten aller Landesausschüsse in Vereinsangelegenheiten erregte bald das Mistrauen der Regierungen, welche mit einem Verbote des Vereins in einzelnen deutschen Staaten vorschritten. In Preußen erfolgte das Verbot durch Circularverfügung (vom 1. Februar 1854) zu einer

Zeit, wo der Verein als solcher thatsächlich aufgehört hatte und nur die jährlich wiederkehrenden allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen davon übrig geblieben waren. Die Theilnahme an denselben wurde in Preußen durch Ministerialverfügung vom 5. Juli 1860 den Lehrern wieder gestattet, und ist auch sonst jetzt nirgends mehr behindert. Und 1862 konnte die „Encyklopädie" über die Versammlungen folgendes Urtheil fällen: „Der Zweck derselben erweist sich jetzt als ein höchst anerkennenswerther, meistens auf die Pädagogik und Didaktik der Volksschule gerichteter, und die befürchteten Ausschreitungen werden vermieden. Die diesjährige dreizehnte Versammlung ist im Juni zu Gera abgehalten worden unter verdienter lebhafter Theilnahme, die sich bei dem dieselbe beherrschenden Geiste voraussichtlich immer mehr steigern wird. Manche Regierungen haben, wie die österreichische, neuerdings diesen Versammlungen durch Abordnung von Deputirten ihre besondere Theilnahme zu erkennen gegeben." Seitdem freilich haben sich die Versammlungen in anderer Richtung entwickelt und ernste Männer von der in unserem Handbuch vertretenen Gesinnung konnten sie nicht ohne Besorgnis beobachten. Die Berichte über die Versammlung zu Berlin (1869), zu Wien (1870) mit den Ausfällen über das Muckerthum, Junkerthum, Gottesgnadenthum, über die Unvereinbarkeit der Theologie mit der Pädagogik, dann zu Hamburg (1872), zu Breslau (1874) mit den Anklängen an das socialdemokratische „den Himmel lassen wir den Spatzen" scheinen die Befürchtungen des trefflichen Stockmayer (Württ. Schulwochenblatt 1869, Nr. 1) mehr und mehr zu bestätigen. Wir enthalten uns jedoch näher darauf einzugehen, von der Ansicht geleitet, daß manches bei solchen Gelegenheiten gesprochene Wort nicht so schlimm gemeint ist, als es den Anschein hat, und daß sehr, sehr viele, welche sich von dem Brausen der Beifallsrufe mit fortreißen ließen, sich die Sache daheim doch kühler zu überlegen pflegen.

Lehrerwahl. (Vgl. den Art. Anstellung.) — Die berufensten Auctoritäten vertheidigen das Princip, daß die Staatsschulbehörde allein über die Besetzung aller Lehrerstellen zu entscheiden habe, als allein den Interessen der Schule vollständig entsprechend. Mit diesem Princip streitet ein anderes ebenso wohl berechtigtes, das der Selbstverwaltung der Gemeinden. Es ist also eine Verständigung zu suchen, wobei vor allem das Mistrauen der Schulinteressenten gegen einander aufzugeben ist.

Die grundrechtliche Mitwirkung der Gemeinden (Deutsche Grundrechte §. 26) wird entweder als ein Recht derselben aufgefaßt, aus mehreren von der Staatsschulbehörde ihr präsentirten Candidaten zu wählen, oder als das Recht, ihrerseits der Staatsschulbehörde einen oder mehrere Candidaten zur Auswahl zu präsentiren, oder endlich als das Recht der unbeschränkten Wahl aus Anstellungsberechtigten, wobei der Staatsschulbehörde die Bestätigung vorbehalten bleibt. Für den ersten Modus sind in der Regel die Lehrer, wenn einmal eine Mitwirkung zugestanden werden muß; denn noch lieber wollen sie das unbeschränkte Anstellungsrecht der Schulbehörde beibehalten, da sie sich in deren Schutz sicherer, ihren Stand gehobener, die Schule geförderter sehen. Für den zweiten Modus erklären sich auch wohl Lehrer, wie die in großen Städten, wo derselbe seit langer Zeit üblich ist. Diesen Modus, wofern nicht e i n Candidat, sondern mehrere präsentirt werden müßen, geben auch noch die Behörden zu, indem sie in der ihnen verbleibenden Befugnis der Wahl und Bestätigung ein ausgedehntes Verwerfungsrecht eingeschlossen sehen. Die Gemeinden, wenn sie überhaupt ein Wahlrecht beanspruchen, werden ein möglichst unbeschränktes Wahlrecht wollen, indem sie nicht begreifen, daß bei allen den Einrichtungen, welche ein wesentlich allgemeines staatliches Interesse tragen, die Selbstverwaltung der Gemeinden eine Begrenzung durch die Möglichkeit der Einwirkung der Staatsbehörden erleiden muß. Die Schule aber gehört zu den Gemeindeeinrichtungen zweifellos, welche ein staatliches Interesse tragen. Beschränkt man das Wahlrecht der Gemeinden auf die Wahl aus Anstellungsberechtigten, so bleibt allerdings dem Staate eine bedeutende Mitwirkung gesichert, denn die Anstellungsberechtigung wird von ihm ertheilt. Aber das genügt nicht. Der Staat muß die Möglichkeit eines geregelten Vorrückens der Lehrer (als Bürgschaft für Gewinnung eines tüchtigen Lehrstandes), eines angemessenen Vorbereitungsdienstes der Lehrer, er muß die Unmöglichkeit sichergestellt sehen, daß eine Schulstelle ohne Bewerber, also ohne Lehrer verbleibe. Erst wenn ihm diese Sicherung gegeben, kann er sich auf den zweiten und dritten der oben erwähnten modi einlassen, welche ohnehin nicht so

weit von einander abstehen, als es auf den ersten Blick erscheint. Der erste Modus muß aber dann ganz aufgegeben werden, weil er die Mitwirkung der Gemeinden thatsächlich illusorisch macht. Illusorisch wird auch jede Mitwirkung der Gemeinde, wenn die Staatsbehörde ein Recht der unbedingten Verwerfung behält.

Hat die Gemeinde der Staatsbehörde einzelne Individuen aus der Zahl der Anstellungsberechtigten vorzuschlagen, so übt sie bereits eine unbeschränkte Wahl aus den letzteren aus, nur daß sie dieselbe auf mehrere erstrecken muß, was eine gewiße Garantie für eine gewissenhafte Wahl enthält. Geht man aber von der Voraussetzung aus, daß einer Gemeinde die Aufstellung von mehreren ihr gleich geeignet scheinenden Individuen immer viele Schwierigkeiten machen wird, und daß sie durch Aufstellung mehrerer minder tüchtigen und für die Stelle minder passenden Candidaten neben einem besonders tüchtigen und von ihr gewünschten schon ein unbeschränktes Wahlrecht aus Anstellungsberechtigten ausübt, so dürfte auch dieses letztere zu gestatten sein, zumal wenn die Staatsschulbehörde ihrer Pflicht eingedenk bleibt, geeigneten Falles durch Vorstellungen und Rathschläge dasselbe zu thun, was sie früher durch Befehle gethan hat. Man darf nie vergessen, daß das Anstellungsrecht der Schulbehörde eine schwere Pflicht in sich schließt, deren zufriedenstellende Ausübung um so zweifelhafter wird, je mehr sich die Behörde auf die Berichte der Unterbehörden zu stützen hat und nicht nach eigener Kenntnis der Individuen vorgehen kann.

Die Wahl der Lehrer durch die Gemeinden kann also unter gewißen Bedingungen und Voraussetzungen zugegeben werden, aber nimmermehr eine in allen Beziehungen unbeschränkte mit ihren vielgeschilderten Miserabilitäten. Obenan steht die Voraussetzung, daß Anstellung, Pensionirung, Suspendirung, Entlassung und Absetzung der Lehrer vor wie nach ausschließlich von der Staatsbehörde ausgehen und die Bedingungen derselben im Wege der Verordnung geregelt sind; daß die Pensionsverhältnisse der Lehrer gesetzlich geordnet sind; daß eine principielle Regelung aller Schulcompetenzen durch ein Gesetz vorausgegangen und ein Verzeichnis derselben nach Höhe und Emolumenten publicirt ist, daß endlich eine Abänderung der Competenzen nicht ohne ausdrückliche Genehmigung der Staatsbehörde eintreten kann.

Unter den Bedingungen steht obenan, daß ein Wahlrecht nur von denjenigen Gemeinden ausgeübt werden könne, welche ihre Lehrerstelle aus eigenen Mitteln so zu dotiren vermögen, daß ein Lehrer von einem gewißen Dienstalter mit seiner Familie auf derselben sein standesgemäßes Auskommen hat; weiter, daß die passive Wahl auf diejenigen Individuen eingeschränkt bleibe, welche nach ihrem bei der (stets nur schriftlichen) Bewerbung vorzulegenden Qualificationszeugnisse, das allein die Staatsbehörde auf Grund erstandener Prüfungen und bewiesener Dienstführung auszustellen hat, für eine gewiße Kategorie von Stellen die Anstellungsfähigkeit besitzen; drittens, daß das active Wahlrecht nicht etwa der Gesammtheit der stimmberechtigten Mitglieder der Localgemeinde verliehen, sondern in die Hände eines Körpers gelegt werde, in welchem nicht bloß die Ortsgemeinde als solche, sondern ebensowohl die Schul- und die Kirchengemeinde, auch das Patronat als nicht abzuweisende Interessenten der Schule ihre gebührende Vertretung finden; viertens, daß ein möglichst ununterbrochener Fortgang der Schule in jedem einzelnen Falle durch geeignete Verfügung über die schnelle Ausführung des Wahlgeschäfts gesichert werde; endlich, daß der Staatsbehörde die Möglichkeit verbleibe, die jungen Lehrer durch einen von ihr allein abhängigen Vorbereitungsdienst gehen zu lassen, allen Lehrern aber nach einer gewißen Dienstzeit bei Tüchtigkeit und Treue im Dienst ein verhältnismäßig gleiches Vorrücken zu sichern, weshalb ein Staatszuschuß zu den Lehrerbesoldungen bereit zu stellen ist.

Ausführlicher ist über diese Bedingungen und Voraussetzungen, sowie über die ganze Wahlfrage gehandelt in Lauckhards Reform, Pädagog. Vierteljahrsschrift VI, 1, 1862, in dem Aufsatze von C. G. Firnhaber: Die Mitwirkung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer der Volksschule.

Lehrfreiheit. Wir fassen den Begriff hier nach seiner wörtlichen Bedeutung, wornach er die Aufhebung der Schranken auf dem Gebiete des Lehrens in sich schließt und in Parallele gesetzt wird mit den Begriffen Denkfreiheit, Gewissens-, Glaubensfreiheit, Preßfreiheit. Hiebei sehen wir ab von derjenigen Auffassung, nach welcher in dem Worte die Freiheit des *Lernens* mit inbegriffen wird. In diesem Sinne ist

der Ausdruck „Unterrichtsfreiheit" gebräuchlich und wir verweisen daher auf diesen Artikel.

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann auf der Stufe der Lehrthätigkeit, mit welcher wir es zu thun haben, schon um der Grenzen willen nicht eingeräumt werden, welche den verschiedenen Lehranstalten vorgezeichnet sind. Ein Uebergreifen der Volksschule in das Gebiet höherer Lehranstalten ist ebenso unzulässig, als es ein Uebergreifen der Lateinschule in den Kreis höherer Gymnasialclassen wäre. Strebsame Lehrer freilich, denen überdies das öffentliche Vertrauen entgegenkommt, finden äußere und innere Veranlassung genug, die ihnen gesteckten Grenzen zu überschreiten, allein es muß hier eine gewiße Selbstbeschränkung verlangt werden. Ungetheilt und unerschlafft entwickle jeder „im kleinsten Puncte die höchste Kraft".

Aber auch innerhalb der äußerlichen Grenzen der Lehranstalten kann die Lehrfreiheit keineswegs als eine unbedingte anerkannt werden. Der Religionsunterricht insbesondere hat sich nach dem kirchlichen Charakter zu richten, welchen jede Anstalt hat. Wo die Schule einen confessionellen Charakter hat, da kann es dem Lehrer nicht zustehen, hievon keine Notiz zu nehmen und sich auf einen freieren Standpunct über die Confessionen zu stellen. Auf dem Gebiete des Elementarunterrichts, auf welchem es sich um Erziehung und Heranbildung zur Reife handelt, würde eine solche Lehrfreiheit die größte Verwirrung in den unreifen Köpfen anrichten und den Eltern höchst anstößig sein. Wo aber die Schule und wo überhaupt der Unterricht einen bestimmt confessionellen Charakter nicht hätte, da hat sich der Lehrer doch jedes Angriffs gegen die in der Schule vertretenen religiösen Gesellschaften zu enthalten und den Glauben des Einzelnen zu respectiren. Ausfälle gegen das Glaubensbekenntnis, welchem der eine oder andere der Schüler sammt den Seinigen angehört, können pädagogisch nur nachtheilig wirken; sie erschüttern entweder den kindlichen Glauben des Schülers und lösen die damit zusammenhängenden Bande der Pietät, oder sie untergraben die Auctorität des Lehrers; nicht selten geschieht beides, indem jene Angriffe wohl den Schüler wankend machen, jedoch nicht gerade überzeugen. Damit soll nicht einem mechanischen Buchstabendienst oder blinden Auctoritätsglauben das Wort geredet werden; aber gewiß ist die Schule nicht der Ort, wo Zweifel erregt, fromme Gefühle vergiftet, traditionelle Pietät untergraben werden soll. Dies ist zunächst für den Religionslehrer gesagt. Es muß aber von allen Lehrern in allen Fächern verlangt werden, daß sie in derselben Weise den positiven Gehalt der bestehenden Confessionen achten und sich weder offen noch verdeckt einen Angriff oder eine Anspielung dagegen erlauben.

Eine besondere Erwähnung verdient aber hier noch der Unterricht in der Geschichte und in den Naturwissenschaften. Wir müßen von unserem Standpuncte aus zunächst die Confessionsschule, und für diese folgerichtig den confessionell gefärbten Geschichtsunterricht verlangen (s. den Art. Geschichte). Aber auch hier schon wird man doch wohl gegenüber von den in der christlichen Gesellschaft eingetretenen kirchlichen Spaltungen einen festen Standpunct einzunehmen und sein Urtheil darüber auszusprechen vermögen, ohne den Schein parteiischer Befangenheit auf sich zu laden. Man wird doch wohl auch von der Reformation im Anfange des sechszehnten Jahrhunderts mit Anerkennung sprechen können, ohne auf der andern Seite die Reformbestrebungen vor der Reformation ungebührlich in Schatten zu stellen und gegen die Reformation der katholischen Kirche ungerecht zu sein, welche in der zweiten Hälfte jenes Jahrhunderts vor sich gieng. Vollends für die Simultanschule müßen wir im Interesse der pädagogischen Zwecke, die unsere Schulen verfolgen, jene Selbstbeschränkung verlangen, welche im Andenken an das Wort des Apostels „es ist euch alles erlaubt, aber es frommt nicht alles" persönliche Aufwallungen zurückhält, wo sie den Schein der Parteinahme und tendenziöser Darstellung erregen könnten. Der Schüler erhalte den Eindruck von dem geschichtlichen Unterrichte des Lehrers, daß er billig und gerecht zu sein, jedem das Seine nach bestem Wissen und Gewissen zuzutheilen bestrebt ist.

Eine ähnliche Selbstbeschränkung müßen wir von dem Lehrer der Naturwissenschaften in den Kreisen unserer Schulen verlangen. Es kann ihm nicht zustehen, gegenüber von den Anschauungen, welche in den Urkunden des christlichen Glaubens niedergelegt sind, einen negirenden oder polemischen Standpunct einzunehmen. Es handelt sich nun hier hauptsächlich um den Begriff des Wunders. So lange die Re-

ligionslehre auf biblischem Standpuncte steht, muß sie auch Wunder, d. h. Unterbrechungen des gewöhnlichen Naturlaufs durch Erscheinungen annehmen, die immerhin auch gesetzmäßig sind, aber nicht in der Reihe der uns geläufigen Gesetzmäßigkeit liegen. Diese Anschauung darf, wie wir glauben, durch den Unterricht in den Naturwissenschaften in dem Kreis der Schulen, mit welchem wir es zu thun haben, nicht alterirt werden. Wenn also ein Lehrer naturwissenschaftliche Ansichten hegt, welche sich mit jener Anschauung nicht vertragen, so kann ihm die Freiheit nicht zuerkannt werden, diese Lehren in einer Volksschule und ähnlichen Anstalten mittelbar oder unmittelbar vorzutragen. Er würde damit in Conflict gerathen nicht etwa mit einer christlichen Confession, sondern mit allen auf biblischem Grunde ruhenden christlichen Religionsparteien, ja schließlich mit dem tiefsten sittlichen Bewußtsein, das wenigstens durch materialistische Vorstellungen vom Grund aus zerstört wird.

Eine unbeschränkte Lehrfreiheit kann aber in dem Kreise unserer Schulen auch in Beziehung auf die Form des Unterrichts nicht zugestanden werden. Unmöglich kann dem einzelnen Lehrer völlige Freiheit der Bewegung in Beziehung auf die Methode des Unterrichts gestattet werden. Die Behörde, welche die einzelne Schulanstalt leitet, muß sich die Cognition über die in derselben anzuwendende Methode vorbehalten. Es sind hier zwei Klippen zu vermeiden. Einmal daß die Schule nicht zu einem Schauplatz des Experimentirens gemacht werde, indem in der Art der Uebungen allzuhäufig gewechselt oder noch nicht bewährte Wege leichthin eingeschlagen oder Lehrweisen in Anwendung gebracht werden, welchen der einzelne Lehrer nicht gewachsen ist. Hier ist besonders bei jüngeren Lehrern von lebhaftem Temperament eine verständige, erfahrene Leitung am Platze. Die andere Gefahr ist die des Erstarrens in hergebrachten Formen, des Versinkens in einen trägen Schlendrian. Dies ist besonders bei Lehrern von phlegmatischer Anlage, schwachen Kräften und in vorgerückteren Jahren zu befürchten. Allerdings ist es viel schwerer, diesen Fehler zu verbessern, als einen etwa vorhandenen Ueberschuß zu beschränken. Dennoch kann auch hier bei wachsamer Sorge durch rechtzeitiges Eingreifen, so lange das Uebel noch nicht überhand genommen hat, noch manches geschehen.

Noch weniger als ein völliges Freigeben der Methode wüßten wir auf diesem Gebiete der Schule ein völliges Freigeben der Lehrbücher zu rechtfertigen. Eine unbeschränkte Freiheit in diesem Puncte verbietet sich an größeren Schulcomplexen schon durch die Rücksicht auf den Gebrauch derselben Lehrbücher in mehreren Classen. An kleineren Schulen treten auch pecuniäre Schwierigkeiten in den Weg. Allein auch ganz abgesehen hievon kann die Wahl von Lehrbüchern nicht ohne Genehmigung und Cognition derjenigen vorgesetzten Behörde erfolgen, welche nicht etwa nur eine einzelne Schule, sondern einen größeren Kreis von Schulen zu überwachen hat. Hierüber s. das Nähere in dem Art. Lehrmittel.

Lehrmittel. Unter diesem Namen faßt man alle diejenigen Gegenstände zusammen, welche dem Zwecke des Unterrichts dienen. Sie sind entweder Mobilien, welche für die Zwecke der Schule erforderlich sind, und werden zusammengefaßt in der Bezeichnung: Geräthschaften. Oder es sind solche Lehrmittel, welche durch die Presse dargestellt sind, deren Grundlage also Papier und ähnliche Stoffe bilden. Hieher gehören Bücher, Tabellen, Landkarten, Abbildungen u. dgl. Wir können hieher auch die Schreibmaterialien der Schüler rechnen. Man nennt sie häufig Lehrmittel im engern Sinne. Oder endlich sind es Natur- oder Kunstproducte, welche zur Erläuterung oder Förderung des Unterrichts durch Anschauung dienen, und Instrumente, welche zu Experimenten gebraucht werden und den Unterricht ebenfalls durch Anschauung unterstützen. Man nennt die ersteren gewöhnlich Sammlungen, die letzteren Apparate.

Die sämmtlichen Lehrmittel sind je nach dem durch sie zu erreichenden Zwecke entweder nothwendige oder zweckmäßige, nach ihrer Verwendung aber dienen sie entweder unmittelbar oder nur mittelbar dem Unterrichte. Endlich nach den Personen, für deren Gebrauch sie vorhanden sind, sind es entweder Lehrmittel für den Lehrer oder Lehrmittel für den Schüler.

Zu den nothwendigen Geräthschaften der Schulen müßen gerechnet werden Sitz und Tisch für den Lehrer, und für ebendenselben ein Kasten zur Verschließung

der in der Schule gebrauchten Lehrmittel. Für die Schüler sind ebenfalls Tische und Sitze nothwendig. — Endlich ist es vorzugsweise der mathematische Unterricht, der Unterricht im Schönschreiben und Singen, sowie bei einer gewißen Methode der Zeichnungsunterricht, welcher der Wandtafeln bedarf. Uber diese Geräthschaften enthält der Art. Schulgeräthschaften das im einzelnen Erforderliche.

Fassen wir nun die Lehrmittel im engern Sinne ins Auge, so haben über die Schreib- und Zeichnungsmaterialien, die in der Hand des Schülers sich befinden sollen, zunächst die betreffenden Lehrer zu entscheiden, und welcher Art sie sein müßen, hängt von der Methode ab, welche der Lehrer in seinem Unterrichte befolgt, dann aber auch von der Schülerclasse, welche er vor sich hat. Es ist natürlich, daß die Volksschule sich auf das Einfachste beschränken muß, und ebendeswegen manches unerreichbar findet, was höhere Anstalten leicht zu verwirklichen im Stande sind. Ueberall aber ist Luxus zu vermeiden. — Ueber Landkarten s. den Art. Geographie.

Was endlich die Bücher betrifft, welche sich in den Händen der Schüler befinden müßen, so ist vor allem herauszuheben, daß die Schule sowohl das Recht als die Pflicht hat, zu verlangen, daß alle Schüler im Besitze sämmtlicher in der Schule eingeführten Lehrbücher seien, ja sogar, daß sie im Besitze der gleichen Ausgaben derselben seien, sobald ihre Verschiedenheit wesentliche Störungen im Unterrichte mit sich führen würde. Dies gilt besonders bei dem Gebrauche deutscher Lesebücher, bei welchen nicht selten eine neue Ausgabe Numern der früheren Ausgaben wegläßt und neue Numern beifügt. Zwar daß der Lehrer nicht wegen jeder kleinen Aenderung den Geldbeutel der Eltern seiner Schüler in Anspruch nehmen darf, kann als ein Act der Billigkeit verlangt werden. Kommt aber so etwas in einem Lesebuche gar häufig vor, so sind neue und ältere Ausgaben äußerst schwierig neben einander zu gebrauchen. Es ist aber ebendeswegen auch eine große Rücksichtslosigkeit gegen die Schulen, welche gewiße Lehrbücher eingeführt haben, wenn die Verfasser derselben ohne ganz besonders zwingende Gründe und nur etwa, um nach ihrer Meinung das Buch zu vervollständigen, bei neuen Auflagen so bedeutende Veränderungen vornehmen, daß die alte Auflage neben der neuen kaum mehr gebraucht werden kann.

Nur schwer entschließen sich die Eltern, wenn sie zwei Kinder in der nämlichen Classe einer Anstalt haben, die erforderlichen Lehrbücher für dieselben in zwei Exemplaren zu kaufen. Und doch kann ihnen dies nicht erlassen werden, sobald die Schule Handhabung der Ordnung als ihr oberstes Princip voranstellt. Denn gemeinschaftliche Benützung des nämlichen Buches in der Schule führt beinahe unvermeidlich zu gegenseitigen Störungen durch Gespräche, Einbläsereien u. dgl.

Eine andere Klage mancher Eltern in Betreff der Lehrbücher wird dadurch hervorgerufen, daß in dem nämlichen Lande in gleichartigen Anstalten verschiedene Lehrbücher eingeführt sind. Dieser Umstand, der den höheren Anstalten vorzugsweise anhaftet, tritt theilweise auch schon in dem Bereich der Volksschule, merklicher noch in dem der Mittel- und Bürgerschule hervor und führt uns auf die Frage, wer Lehrbücher einzuführen habe, ob der einzelne Lehrer, der sie gebraucht, oder der Lehrerconvent, oder die Centralschulbehörde. Für das deutsche Reich dürfte die Frage in Bälde dahin formulirt werden: ob die Landesschulbehörde oder die Reichsschulbehörde. Für die Uniformirung durch Centralbehörden läßt sich manches sagen. Es läßt sich z. B. geltend machen die Rücksicht auf die herrschende Freizügigkeit, bei welcher wünschenswerth wäre, wenn umziehende Familien möglichst wenig in die Lage kämen, die Schulbibliothek ihrer Kinder erneuern zu müßen. Es läßt sich geltend machen die Rücksicht auf das neuerdings auch auf dem Gebiet der Volksschule auftretende System von Centralprüfungen, bei welchen es dem Examinator viel leichter wäre, gerecht zu prüfen, wenn er bei allen Candidaten, die sich eingefunden haben, die frühere Benützung der nämlichen Lehrbücher, also die Durcharbeitung eines und desselben Stoffes voraussetzen dürfte. Und doch möchten die Gründe für eine andere Einrichtung überwiegen. Es würden die Instanzen für die Einführung der Lehrbücher durch eine Centralbehörde, consequent bis zu ihrer Spitze verfolgt, einfach dahin führen, daß, wie theilweise in Frankreich, nicht bloß das Lehrbuch, sondern von Stunde zu Stunde das Unterrichtsmaterial vorgeschrieben werden müßte. Gegen solche Centralisation möchten wir doch die freie Bewegung, wie sie meistens in Deutschland auch in Beziehung auf Lehrbücher

gestattet ist, nicht hergeben. Diese freiere Bewegung aber ist wohl begründet in der ganzen Anschauungsweise des Deutschen von der Schule, deren Zweck er darin findet, den inneren Menschen zu harmonischer Entwicklung zu bringen, und so den Schüler nicht bloß mit Kenntnissen auszustatten, vielmehr in ihm die Kraft heranzubilden und die Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu entfalten, durch welche er befähigt wird, ein voller Mensch, ein tüchtiger Bürger und ein seinem Berufe gewachsener Geschäftsmann zu werden. Dies ist aber nur dann erreichbar, wenn nicht der Zwang eines todten Schematismus in der Schule herrscht, sondern dem Schüler der freie Geist des Lehrers gegenübertritt, d. h. wenn der Lehrer seine volle geistige Individualität dem Schüler gegenüber soweit als möglich geltend machen darf. Gerade der bessere Lehrer wird es daher am schwersten empfinden, wenn ihn die Fesseln eines Lehrbuches drücken, das seiner geistigen Individualität widerstrebt. Es bleibe daher zunächst dem einzelnen Lehrer die Wahl des Lehrbuches für seinen Unterricht; jedoch zur Erhaltung der nöthigen Einheit des ganzen Schulwesens sowohl als auch zur Abwehr gröberer Misgriffe behalte sich die Centralbehörde in jedem einzelnen Falle vor, nach eingegangenem Berichte des Vorstandes der Anstalt und, wenn das Lehrfach mit andern in innigerem Zusammenhange steht, nach eingeholter Ansicht des Lehrerconventes ihre Zustimmung zu ertheilen oder zu versagen.

In Betreff der Lehrbücher ist endlich auch die Frage zu beantworten, wie weit es dem Lehrer gestattet sein darf, selbst die Anschaffung derselben für den Schüler zu besorgen. Dazu kann sich der Lehrer aus mehrfachen Gründen veranlaßt fühlen, entweder weil sich seine Anstalt an einem Orte befindet, der keine oder nur mangelhafte Buchhändlergelegenheiten darbietet, oder weil der Verleger bei Bestellungen in größerer Anzahl billigere Partiepreise oder Freiexemplare gestattet, die der Lehrer seinen Schülern zu gute kommen lassen möchte, oder endlich, weil er von den obenerwähnten Vortheilen selbst profitiren will. Der Lehrer wagt sich jedoch mit solchen Manipulationen in ein sehr gefährliches und klippenreiches Fahrwasser, worin seine Auctorität leicht einen Leck bekommen könnte, wenn er nicht ein ganz besonders geschickter Steuermann ist. Als Regel wird daher auszusprechen sein, daß der Lehrer sich zur Wahrung seiner sittlichen Würde dem Publicum gegenüber hüten müße, den Zwischenhändler zwischen Buchhandlungen und Schülern zu machen, und diese Regel wird nur da eine Ausnahme dulden, wo dem Schüler selbst Buchhandlungen nur schwer zugänglich sind.

Den Uebergang von den bisher besprochenen für die Schüler bestimmten Lehrmitteln im engeren Sinne zu den für die Lehrer bestimmten bildet die Schülerbibliothek, welche zwar, wie dies ihr Name andeutet, ebenfalls für den Gebrauch des Schülers bestimmt, aber nicht sein Eigenthum, sondern Eigenthum der Schule ist und daher auch nicht durch ihn, sondern durch die Lehrer angeschafft wird, wenngleich ganz oder theilweise aus vom Schüler geleisteten Beiträgen. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes wird die Frage über Schülerbibliotheken an ihrem Orte in einem besonderen Artikel erwogen werden.

Auch der eigentlichen Schulbibliothek oder der Bibliothek für die Lehrer wird das Handbuch einen eigenen Artikel widmen; wir haben daher auch diesen Punct hier nur zu erwähnen.

Wenn die Schulbibliothek zur Förderung des Lehrers bestimmt ist, so sind Apparate und Sammlungen zwar zum Gebrauche für den Lehrer, aber unmittelbar im Unterrichte und für den Unterricht vorhanden. Sie dienen zur Erläuterung und Förderung einzelner Unterrichtsfächer (Physik und Chemie, Naturgeschichte, Geographie, Zeichnungsunterricht u. dgl.). Im allgemeinen läßt sich aussprechen, daß eine Anstalt um so besser mit Lehrmitteln ausgerüstet ist, je vollständiger ihre Sammlungen sind. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß nicht alle von gleicher Wichtigkeit sind. So können Bildersammlungen für den geschichtlichen und geographischen Unterricht leicht entbehrt werden, ja ihr Gebrauch kann da, wo die Anstalt nach der Wohlfeilheit einkaufen muß, sogar nachtheilig sein. Anders ist es aber mit den Sammlungen für den physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht. Diese Sammlungen sind wohl als unentbehrlich anzusehen, wo die genannten Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan aufgenommen sind; denn sie haben, abgesehen von ihrer Nothwendigkeit für das Verständnis der Wissenschaft, eine höchst wichtige pädagogische Bedeutung. Hierüber,

sowie über die Einrichtung und Vervollständigung solcher Sammlungen mögen die Art. Naturgeschichte und Naturlehre nachgelesen werden.

Bei Anschaffung der Apparate wird wohl ein anderer Weg einzuschlagen sein als der bei Anschaffung von Büchern für die Schulbibliothek gewöhnliche. An einer großen Zahl von Anstalten wird der größere Theil der Mitglieder des Lehrerconvents Laie sein in der Wissenschaft, über deren Bedürfnisse er entscheiden soll. Lehrercollegien erscheinen daher kaum als geeignet, über Anschaffungen von Apparaten endgültig zu entscheiden, und es erscheint als der bessere Weg, der ebendeswegen wohl auch an der größeren Zahl von Anstalten eingeschlagen wird, daß im Etat für jede der anzulegenden Sammlungen eine feste Summe ausgesetzt wird, deren Verwendung dem speciell mit dem Fache betrauten Lehrer selbständig überlassen bleibt. Allerdings können hier auch Misgriffe geschehen; sie werden übrigens nicht lange andauern, denn der Visitator der Schule wird seiner Zeit schon die gehörigen Riegel gegen sie vorschieben.

Es kann wohl kein Zweifel sein, daß die Oberaufsicht über sämmtliche einer Schule gehörige Lehrmittel dem Director anheimfällt; es folgt dies aus seiner Stellung zur ganzen Anstalt und aus seiner Verantwortlichkeit für die Ordnung in derselben nach allen Richtungen hin. Die unmittelbare Aufsicht und Verwaltung der Apparate und Sammlungen wird jedoch stets demjenigen Lehrer als Recht und Pflicht zufallen, der den Unterricht zu geben hat, für den die Sammlung bestimmt ist, denn ihm steht unmittelbar die Benützung der Sammlung zu und er verwendet zu ihrer Ergänzung nach dem Obigen die dazu ausgeworfene Geldsumme; ihn trifft daher auch zunächst die Verantwortung für den Zustand, in dem sie sich befindet. Es folgt daraus aber mit Nothwendigkeit, daß ein Unterrichtsfach, welches Sammlungen erfordert, auch wenn es sich über mehrere Classen erstreckt, doch stets in der Hand eines einzigen Lehrers sich befinden sollte.

Dem Director bleibt somit nur die unmittelbare und directe Beaufsichtigung der Bibliothek oder der Bibliotheken: je nach der Ausdehnung der Anstalt und nach der Größe der Benützung der Bibliothek kann es jedoch auch hier als geboten erscheinen, daß der Director sich nur die Oberaufsicht vorbehalte und die unmittelbare Verwaltung einem Lehrer (je nach Umständen ohne oder mit einer Remuneration dafür) übergeben werde.

Die Mittel zur Erwerbung der Lehrmittel müßen natürlich überall da geschaffen werden, wo ein Lehrmittel als nothwendig erscheint, sollten aber auch da nicht fehlen, wo es als höchst zweckmäßig erkannt ist. In erster Linie hat natürlich dafür diejenige Kasse einzustehen, welcher überhaupt die Erhaltung der Anstalt zugewiesen ist, seien dies nun die Ortskassen oder örtliche Stiftungen oder die Staatskasse. Bei den Ansprüchen, die an solche Kassen gemacht werden, ist nicht zu erwarten, daß die Mittel überall vollkommen genügend sein werden, besonders in den ersten Fällen, da nicht immer vorausgesetzt werden darf, daß bei den Ortsbehörden die volle Einsicht in die Wichtigkeit der Sache vorhanden sei. Es sind daher alle Gelegenheiten willkommen, durch welche entweder die Mittel zu Anschaffungen vermehrt, oder die Anschaffungen sonst erleichtert werden. Als solche dienen in ersterer Beziehung Eintritts- und Abgangsbeiträge von Schülern, die sich für die Schülerbibliothek ohnehin von selbst verstehen, aber auch für die andern Sammlungen ebenso gerechtfertigt werden können, wie die Bezahlung von Schulgeld, und zugleich den Vortheil haben, daß die Eltern überhaupt auf diese Sammlungen aufmerksam gemacht werden. Auch der Staat kann hier Gutes wirken, indem er allgemein wichtige Lehrmittel in größerer Anzahl anfertigen läßt und den Landesanstalten entweder zum Geschenke macht oder wenigstens zum Selbstkostenpreise abtritt. Hier möge am Ende noch auf eine Einrichtung hingewiesen werden, welche in Deutschland bis jetzt nur Württemberg eigenthümlich ist, sich vorherrschend auf die technischen Anstalten des Landes, also Real-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen bezieht, für diese aber auch höchst fördernd und anregend wirkt. Es ist das württembergische Musterlager, eine nach englischem Vorbilde angelegte Sammlung von neuen, dem württembergischen Industriellen als Muster dienenden Producten der Kunst und Industrie, mit welchem der Gründer desselben, Präsident v. Steinbeis, eine reiche Sammlung von Lehrmitteln verbunden hat. Es finden sich hier die interessantesten Lehrmittel für den geographischen, physikalischen

und naturgeschichtlichen Unterricht, und besondere Commissäre in England und Frankreich sind beauftragt, von neuen Erscheinungen in diesen Gebieten Nachricht zu geben, wie denn auch bei den bedeutenden der Anstalt durch die Liberalität der Regierung zu Gebote stehenden Mitteln die Behörde nicht zaudert, alles interessante zu erwerben. Auch ausgesprochenen Wünschen der Lehrer wird gerne Rechnung getragen, sobald sich dieselben als begründet erweisen. Nicht bloß finden Lehrer, wenn sie nach Stuttgart kommen, auf die entgegenkommendste Weise Gelegenheit, sich mit den angesammelten Schätzen bekannt zu machen, um sich dann anschaffen zu können, was für die eigenen Zwecke wünschenswerth erscheint, sondern es wird ihnen auch gestattet, auf mehrere Wochen das, was sie wünschen, nach ihrer Heimat mitzunehmen oder dahin nachkommen zu lassen. Ja, die Anstalt vermittelt sogar bereitwilligst die Bestellung dessen was gewünscht wird, in London, Paris u. s. w. — Die Wichtigkeit der Ausstellungen von Lehrmitteln, wie solche z. B. mit den „allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen" in verdienstlicher Weise verbunden zu sein pflegen, ist seit der Londoner Weltausstellung erstmals allgemeiner ins Auge gefaßt worden und neuerdings besonders auf der Pariser und Wiener Weltausstellung zu durchschlagender Anerkennung gelangt. Die Anschauung ist belehrender als jede Beschreibung, das haben eben die Industrieausstellungen gezeigt. Der Wettstreit spornt die tüchtigen Kräfte, er belehrt und beschämt die innerhalb ihrer vier Pfähle sich spreizende Beschränktheit. Die einzelnen Lehrer, wie die Leiter der Schulen finden Gelegenheit genug zu belehrenden Vergleichungen, Aufforderung genug zum Vorwärtsschreiten. Nur sollten aus den periodischen Ausstellungen dauernde Lehrmittelsammlungen erwachsen, welche vorzugsweise das Bewährte aufnähmen, während die Ausstellungen vorzugsweise für das Neue bestimmt wären. Welche Schätze könnten die deutschen Staaten, könnte namentlich auch Berlin aufweisen, und welchen Nutzen könnte hieraus unser Schulwesen ziehen!

Lehrmittelinventar, s. Schulacten.

Lehrplan, Unterrichtsplan, Schulplan. Soweit das Lehren nicht ein Ertheilen vereinzelter, gelegentlicher Belehrungen, sondern ein Unterrichten, das Mittheilen eines Ganzen von Kenntnissen und Fertigkeiten sein soll, bedarf es einer bestimmten, mit Bewußtsein erfaßten und beabsichtigten Ordnung, d. h. eines Planes. Dazu gehört die Kenntnis des Zieles und des Ganges, der zu demselben führt. Das Ziel wird bestimmt durch den Zweck, den man bei der Bildung eines Zöglings verfolgt; es ist abhängig von der Lebensstellung, für die der Zögling durch den Unterricht vorbereitet werden soll. Da aber das Ganze von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches man erzielen will, nur allmählich erreicht werden kann, so bedarf es der Ueberlegung und Bestimmung, in welcher Folge nach einander, in welcher Ordnung neben einander die einzelnen Stücke des Ganzen mitgetheilt werden sollen. Bei dieser Bestimmung muß einerseits die Lernfähigkeit sowohl des menschlichen Geistes überhaupt, als der im besondern vorhandenen Zöglinge, andererseits die Beschaffenheit der gegebenen Lehrkräfte und Lehrmittel in Betracht gezogen werden. Die Mannigfaltigkeit der hierbei in Betracht kommenden Factoren und die ihnen anhaftende Unvollkommenheit und Zufälligkeit macht die Vorausbestimmung des Ganges, der zu dem Ziele des Unterrichts zu nehmen ist, schwierig. So schon bei dem einzelnen Zögling, der von Einem Lehrer unterrichtet wird. Weit bedeutender ist aber die Schwierigkeit bei der Vereinigung mehrerer Zöglinge zu einer Schule, und hier um so größer, je zahlreicher und verschiedenartiger an ihr die Schüler, die Lehrer und die Lehrgegenstände sind.

Darüber, daß jede Schule ihr bestimmtes Ziel und ihren geregelten Gang haben müße, ist man allgemein einig, wenn auch die Ausführung manchmal hinter der Erfüllung dieser Aufgabe zurückbleibt. Auch ist das Bedürfnis unverkennbar, daß für alle Schulen derselben Art das Ziel durch allgemeine Festsetzungen bestimmt werde. So ist Unterrichtsbereich und Unterrichtsziel der einclassigen Elementarschule in Preußen seiner Zeit durch das Regulativ vom 3. Oct. 1854 festgestellt worden.

Ob aber außer der Feststellung des Zieles zugleich für jede Art von Schulen der Gang zu demselben allgemein vorzuschreiben sei, darüber sind die Ansichten verschieden. Palmer (Evang. Pädag.) will, daß das Allgemeine der Bestimmungen, durch welche die Schulzeit, die Lehrpensen und Lehrziele für die einzelnen Classen geregelt werden, den Inhalt eines Theiles der Landesschulgesetze bilde, daß aber bei

der großen Mannigfaltigkeit der localen Verhältnisse, z. B. der Zahl der Lehrer und der Schullocale, unter Leitung der Bezirksbehörden die Localschulbehörden in Gemeinschaft mit den Lehrern das Einzelne anordnen. Es sei insbesondere eine Unmöglichkeit, für die Volksschulen eines Landes Einen Lectionsplan zu fertigen. Es könnten nur die wesentlichen Pensa aufgegeben werden. — Neuerdings ist die Tendenz zur Aufstellung von Normallehrplänen für die Volksschule in aufsteigender Linie begriffen. Für die Elementarschulen gab es in Preußen keinen allgemeinen Normallehrplan. Jetzt dienen anstatt eines solchen die „Allgemeinen Bestimmungen für das Volksschulwesen u. s. w." v. 15. Oct. 1872. In Württemberg ist in Geltung der „Normallehrplan für die einclassige Volksschule" v. 21. Mai 1870.

Von dem Inhalt der Lehrpläne für die verschiedenen Schulen und Unterrichtszweige handeln die diese betreffenden Artikel. Hier kann nur noch von einigen allgemeinen bei der Entwerfung von Lehrplänen zu beachtenden Grundsätzen die Rede sein.

Vor allem ist bei der Aufstellung eines Unterrichtsplanes das Ziel des Unterrichts fest ins Auge zu fassen. Wird dies in einem gewißen Umfang und Grad des Wissens gesehen, so wird der Plan vorzugsweise auf Mittheilung von Kenntnissen eingerichtet werden. Will man dagegen einen erziehenden Unterricht, so wird man sich beim Entwerfen des Plans immer die Persönlichkeit des zu bildenden Individuums gegenwärtig erhalten und daran denken, wie auf diese die verschiedenen neben einander und nach einander zu treibenden Lehrgegenstände wirken werden.

Es kommt zunächst auf das richtige Nebeneinander an. Das Maß desselben wird bedingt durch die Kraft des jugendlichen Geistes. Je größer aber der Umfang und die Mannigfaltigkeit des zu gleicher Zeit zu Lernenden ist, desto sorgfältiger muß man auf die Einheit in der Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen und für innere Verknüpfung der Lehrgegenstände und ihre Beziehung auf einander sorgen. Auch wenn das Maß der Kraft nicht überschritten wird, erzeugt ein ungeordnetes, buntes Vielerlei oberflächliches Wissen, nicht wahre Bildung. Ebensowenig wird diese durch einseitige Beschränkung erreicht. Dem Grundsatz Ratichs gegenüber: „Nicht mehr denn einerlei auf einmal!" bemerkte mit Recht ein Bericht von vier Jenenser Professoren 1614 über dessen Didaktik: „Die Mannigfaltigkeit der Lectionen sei zweierlei, eine confuse, die andere aber eine geordnete; diese sei nicht schädlich, weil sie auf Einheit des Wissens gerichtet sei." Die in neueren Zeiten stärker geforderte und durch Erfahrung vielfach als schädlich erkannte Vermehrung der Lehrgegenstände veranlaßte zahlreiche Erörterungen darüber, wie bei der unabweislichen Vielheit der Gegenstände die Richtung auf die Einheit, nicht bloß des Wissens, sondern der ganzen Bildung, zu bewahren sei. Man suchte für den Lehrplan nach einem Mittelpunct, um den sich die ganze Masse des gleichzeitig zu Erlernenden concentriren solle (s. den Art. über Concentration). In den Lehrplänen der Volksschulen und der Gymnasien ist es mehr gelungen, dem Grundsatz der Concentration Geltung zu verschaffen, als in denen der Realschulen. — Zu dem Nebeneinander, das durch den Lehrplan bestimmt wird, gehört außer den Lehrgegenständen und der Stundenzahl des Classenunterrichts im ganzen auch das Maß der häuslichen Schularbeiten (s. d. Art. Aufgaben). — Wie die Bestimmungen des Lehrplans im einzelnen ausgeführt werden, hängt von den Lehrern ab, denen zur Bewahrung des innern Zusammenhangs und rechten Maßes in dem, was der einzelne Schüler zu gleicher Zeit zu treiben hat, gegenseitige Verständigung, einmüthiges Zusammenwirken, Unterordnung der Forderungen des einzelnen Faches unter den Zweck des ganzen Unterrichts nicht genug empfohlen werden kann. Befördert wird diese Einheit durch das Classensystem (s. den Art.).

Aber der Lehrplan hat auch auf ein richtiges Nacheinander zu achten. Die nothwendige Rücksichtnahme auf die Befähigung der Lehrer, von denen nicht jeder in jedem Fache unterrichten kann, und auf die Continuität des Lehrganges in den einzelnen Fächern fordert oft, daß derselbe Lehrgegenstand in mehreren aufeinanderfolgenden Classen in dieselbe Hand gelegt werde. Je weniger das aber durch alle Classen geschehen kann, will man nicht den großen Nutzen, den das Classensystem für die Erziehung hat, verlieren, desto genauer hat der Lehrplan die Classenpensa für die einzelnen Fächer zu bestimmen, damit in jedem ein stetes, stufenmäßiges, nicht übereiltes und nicht zu langsames Fortschreiten stattfinde. Sofern der Lehrplan die Stufen des Unterrichts zu

bestimmen hat, muß er mit der Zahl der Classen auch die regelmäßige Dauer der Classencurse festsetzen (s. d. Art. Classentheilung). — Bei der Vertheilung der verschiedenen Lehrgegenstände auf die Unterrichtsstufen wird der Grundsatz beobachtet, daß nicht mehrere gleichartige Gegenstände, etwa zwei fremde Sprachen, in derselben Classe angefangen werden. — Man hat auch versucht, den Lehrplan so zu machen, daß einzelne Lehrgegenstände eine Zeit lang ganz ruhen und dann wieder aufgenommen werden. Das empfiehlt u. a. v. Raumer (Gesch. d. Päd. III. a. S. 148) für die sogenannten Nebenfächer. Aber factisch hat sich, wenigstens an Realschulen, diese Einrichtung nicht bewährt. Die Fachlehrer klagten, daß sie nach solchen Unterbrechungen immer wieder ziemlich von vorne anfangen müßten. Dagegen hat sich gegen die Bestimmung des württ. Normallehrplans, daß bei zweijährigem Cursus der Realien 3/4 Jahre Geographie, 1/4 Jahr Naturlehre, 1/2 Jahr Naturgeschichte, 1/2 Jahr Geschichte gelehrt werden solle, ein Widerspruch nicht erhoben.

Zum Lehrplan gehört endlich auch die Bestimmung über die beim Unterricht zu gebrauchenden Lehrbücher (vgl. den Art. Lehrmittel). — Wo ein Lehrbuch in den Händen der Schüler entbehrlich erscheint, empfiehlt es sich zuweilen, daß im Lehrplan nach Verabredung der betreffenden Lehrer für ihren Gebrauch beim Unterricht in einem Fache ein bestimmtes Hülfsbuch bezeichnet werde. So z. B. für den Unterricht in der Religion und den in der deutschen Grammatik und Orthographie.*)

Lehrstand. Der Ausdruck „Lehrstand" liegt uns schon in der sprüchwörtlichen Redeweise: Lehrstand, Wehrstand, Nährstand vor; freilich ist das Lehren in dieser Zusammenstellung in einem Umfange gebraucht, in welchem wir es hier nicht auffassen dürfen, da unter den Lehrern die Geistlichen nicht nur mit inbegriffen, sondern auch vorzugsweise gemeint sind.

Wenn nun noch von einem Stande der Lehrer, mit Ausschluß der Geistlichen, gesprochen wird, so wird das Wort auch hier nicht im strengen Sinne gebraucht. Denn alle, welche den Lehrerberuf üben, als einen eigentlichen Stand zu fassen, geht einmal darum nicht an, weil jedenfalls die Lehrer an der Hochschule den übrigen kaum in anderer Weise werden beigesellt werden können, als soferne ihre Thätigkeit unter den Begriff des Lehrens fällt. Es wird kaum zu rechtfertigen sein, die Lehrer der Hochschule mit den Lehrern der Volksschule als einem Stande angehörig zusammenzufassen. Aber auch unter den übrigen Lehrern fehlt noch das äußere vereinigende Band, welches in einem „Stande" vorausgesetzt werden muß. Selbst ein Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Gymnasial-, Real- und Volksschullehrer ist noch nicht vorhanden, wenn sich dasselbe auch allmählich Bahn brechen wird, wie denn durch allgemeine Lehrerversammlungen ein Anfang dazu gemacht ist. Auch durch die äußere Organisation werden die verschiedenen Stufen noch auseinandergehalten. Ihre Stellung gegenüber von den Staats-, Kirchen- und Gemeindebehörden, ihre Besoldungs-, Pensions-, Anstellungsverhältnisse sind ganz gesondert. Man hat in den Rangreglements den Lehrern der Mittelschulen allmählich eine Stelle gegeben und sie den Staatsdienern gleich oder nahe gebracht, die Volksschullehrer aber bisher davon ausgeschlossen und die wiederholt gestellten Anträge,**) das gesammte Schulwesen, mit Einschluß der Volksschule, für eine Angelegenheit des Staates, die Lehrer alle aber für Staatsdiener zu erklären, haben bisher wenigstens in ihrem 2. Theil nicht zur Geltung gelangen können. Man hält in Preußen unter dem Culturkampf die Unterordnung der Volksschule unter die Kirchengewalt nicht mehr fest, anderswo aber ist die Frage noch streitig.

Man kann daher von einem Lehrerstand in keinem Falle in dem Sinne reden, wie man das Wort von geschlossenen Organisationen gebraucht, wie vom Adel im Gegensatz zum Bürgerstand u. s. w. Dagegen finden sich passende Analogieen für den Ausdruck „Lehrerstand" in den Begriffen Beamtenstand, Gewerbestand, Bauernstand, in welchen überall neben einer gewißen Gemeinsamkeit der Berufsübung und Gleich-

*) Ueber Lehrplan und Lectionsplan vgl. auch Kirsch, Volksschulrecht S. 86 ff. 295.

**) In Frankreich während der Revolution in der assemblée legislative, in Deutschland im J. 1848, und zu Breslau 1874.

artigkeit der Interessen, die auch von der Gesetzgebung anerkannt werden, eine zum Theil weit auseinandergehende Gliederung und sehr verschiedenartige Spaltung zu Tage tritt.

Der gemeinsame Beruf und das gemeinsame Interesse aller Lehrer, auf welcher Stufe sie stehen, ist das der Bildung des nachwachsenden Geschlechtes. Die Lehrer haben zwar keineswegs, weder überhaupt noch auch ein Theil derselben einen Anspruch darauf, ausschließlich Bildner des nachwachsenden Geschlechts oder gar des Volkes zu sein. Wenn dies behauptet wird, so verkennt man die Bedeutung der übrigen Factoren, welche zur Bildung des Volks und des nachwachsenden Geschlechts mitwirken, den Einfluß der Familienerziehung, der Kirche, der Presse, des öffentlichen Lebens, der Gesellschaft überhaupt, man verkennt, daß die durch den Lehrer vermittelte Bildung doch nur eine einseitige, eine Bildung und Zucht durch die Schule ist. Diese Gemeinsamkeit nun der Interessen und der Arbeit hat für alle Lehrer eine gewiße Gemeinsamkeit der Beschwerden und Genüsse in ihrem Gefolge, sie kann ferner den Lehrern den Stempel einer gewißen Eigenthümlichkeit aufdrücken. Ueber die Leiden und Freuden, die Licht- und Schattenseiten des Schulamts ist seit Luther und Melanchthon bis auf Bizius und Palmer vieles und schönes gesagt worden. Wir beschränken uns darauf, das Wesentliche hervorzuheben. Alle gemeinsame Lust und Unlust erwächst den Lehrern aus der Eigenthümlichkeit ihres Amtes. Sie haben es mit der Jugend zu thun nicht wie die Eltern, welchen ein natürlicher Trieb der Liebe für die Kinder zu Hülfe kommt und welche in der beständigen nächsten Berührung mit den Kindern neben deren Unarten auch ihre liebenswürdigen Seiten am besten kennen lernen, welche jedenfalls nur ihre eigenen Kinder zu erziehen und zu bilden haben. Der Lehrer aber verkehrt mit den Kindern zahlreicher Eltern, er hat weit weniger Gelegenheit den Kindern Angenehmes zu erweisen als die Eltern, sein Wirken ist vielmehr oft ein unwillkommenes, daher ihm schon deshalb die schlimmen Seiten der Kinder mehr gegenübertreten. Dazu kommt, daß es der Lehrer nicht bloß einfach mit der zum Bösen geneigten Natur des Kindes zu thun hat, sondern noch dazu mit den vielerlei schlimmen Angewöhnungen, die den Kindern anerzogen sind. Das ändert sich nun freilich allmählich mit der Gewöhnung der Kinder an die Schule, an die Ordnung und Zucht der Lehreinrichtung. Aber mit der Entwicklung der geistigen Kräfte der Kinder vervollkommnen sich auch die Fähigkeiten zum Bösen; Unterschleif, List, Unlauterkeit und Unwahrheit aller Art kommen zum Vorschein und mit dem längeren Zusammensein vieler Individuen in demselben Coetus treten auch die schlimmen Neigungen in nähere Berührung und es bilden sich Complotte und Conspirationen. Rechnen wir hiezu die zahlreichen Conflicte mit dem Unverstande, der Affenliebe und dem Eigensinn der Eltern, die Schwierigkeiten mit Collegen und Untergebenen, weiter von oben her das Drängen der Aufseher und Visitatoren, die Ungeduld, da Erfolge zu sehen, wo es fast unmöglich ist, solche zu erzielen, endlich die bedrängte häusliche Lage der meisten Lehrer, so erhalten wir wohl ein Bild von den Leiden des Lehrstandes, welches keineswegs mit zu starken Farben aufgetragen ist. Wer mag sich wundern, wenn Unzufriedenheit, Ungeduld, Bitterkeit, Mistrauen, Aengstlichkeit und Pedanterie so oft fast als Attribute eines Standes bezeichnet werden, der sich von allen Seiten so gehetzt und in seiner Stellung so benachtheiligt sieht, während er an geistiger Bildung doch meist den Kreisen überlegen ist, mit welchen ihn seine sociale Stellung in nächste Berührung bringt.

Aber aus derselben Quelle, aus welcher die Leiden des Lehrstandes entstammen, fließen auch seine Freuden; oder ist es nicht das nachwachsende Geschlecht, an welches sich alle Hoffnung für die Zukunft knüpft? Unsere Schulen sind auf Hoffnung gegründet. Es ist der Ruf ergangen, daß allen Menschen solle geholfen werden. Der Erlöser hat die Kinder zu sich kommen lassen und ihnen das Reich Gottes zugesprochen. In seine Fußtapfen tritt der Lehrer. Er trägt zwar dem Kinde nicht jene Liebe des Instinctes entgegen, die der Vater zu seinem Kinde hegt, aber seine Liebe ist über den Stand der Natur emporgehoben in das Wesen des Geistes. Diese Liebe giebt ihm die Kraft, den Widerstand zu brechen, den Stumpfsinn, Trägheit, Gleichgültigkeit ihm entgegensetzen, sie läßt ihn nicht ermüden im Kampfe mit der üblen Gewöhnung der Kinder, mit den Vorurtheilen der Eltern, mit dem Geiste der Lüge und Bosheit; sie hält ihn aufrecht, auch wo er sich überfordert, verkannt, zurückgesetzt und mit Undank

belohnt sieht, sie giebt ihm endlich Frische und Freudigkeit unter den Sorgen und Bekümmernissen eines bedrängten äußeren Lebens.

Auch sonst gewährt der Lehrerberuf manche Befriedigung und Entschädigung mitten unter den Mühen und Entsagungen, welche er auferlegt. Die Gelegenheit, immer wieder bei anderen Individuen das Erwachen und Fortschreiten der Geistesthätigkeit zu beobachten und zu leiten, der stete Verkehr mit dem frischen jugendlichen Alter, die warme Theilnahme an der ganzen Lebensentwicklung der Jugend, die nahe Berührung mit einer großen Zahl von Familien sind doch sehr geeignet, das Gemüth des Lehrers in einer gesunden und frischen Lebenserregung zu erhalten, und mit besonderem Interesse wird ein Lehrer, der eine Reihe von Geschlechtern schon an sich hat vorüber gehen lassen, auch die späteren Geschicke derjenigen verfolgen, die in der Jugend seiner Leitung anvertraut waren. Er wird in dem Verlaufe dieser Geschicke manche Aufklärung finden für die Erfahrungen seines Lehrerberufs, bald bestätigend, bald widerlegend, bald berichtigend, immer aber für ihn wichtig, spannend, interessant. Er wird, wenn er sein Amt mit Gewissenhaftigkeit und Ernst versah, sein Andenken in den Schülern oft und viel befestigt finden, wo er es gar nicht ahnte. So kommt es denn auch, daß man eine gewiße Beweglichkeit, Lebendigkeit und Frische des Geistes, eine Wärme der Theilnahme für die höheren Interessen der Menschheit, endlich ein nicht unberechtigtes Bewußtsein von der Bedeutung ihres Berufs in dem Stand der Lehrer allgemeiner verbreitet findet, als in anderen Kreisen öffentlicher Thätigkeit.

Lehrton (Niemeyer, Grundsätze I. §. 141 ff., Schwarz-Curtman, II. §. 30 ff., Baur, Grundzüge, besonders in den Abschnitten „der Erzieher“ und „das Wort des Erziehers“).

Die aus der musikalischen Terminologie entlehnten wissenschaftlichen Bezeichnungen leiden an einer Unbestimmtheit, welche es schwer macht, ihren Inhalt in bestimmte Begriffe zu fassen, wie sehr wir uns auch sagen müßen, daß sie einen wirklichen Inhalt haben, und zwar einen Inhalt, der um so bedeutsamer ist, je mehr er eben dem tiefen inneren Wesen der Sache angehört und nicht bloß der oberflächlichen äußeren Erscheinung. Die hiermit angedeutete Verlegenheit, welche schon bei dem Art. „Erziehungstakt“ uns entgegentrat, begegnet uns jetzt wieder bei dem „Lehrton“. Sehen wir, um einen festen Ausgangspunct zu gewinnen, in Krugs allgemeinem Handwörterbuch den Art. Ton nach, so finden wir die wenig tröstliche Bemerkung: „Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich nicht mit Worten sagen; man muß den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung des Gehörs lernen, was ein Ton sei.“ Etwas mehr schon sagt uns Weigand (Synonymisches Wörterbuch) mit der Bemerkung, daß der Ton der unterscheidbare Laut sei, der im Verhältnis zu andern Lauten gedachte Laut, und noch fruchtbarer ist die Bestimmung Zamminers (Die Musik und die musikalischen Instrumente. Gießen 1855, S. 14): „Die Wiederkehr gleichartiger durch die Luft vermittelter Eindrücke auf unser Gehörorgan, in gleichen Abschnitten einander folgend, wird zur Tonbildung erfordert.“ Daran reiht sich endlich Schleiden (Studien. Leipzig 1855, S. 103) mit der durch Beziehung auf verwandte Begriffe weiter bestimmten Erklärung: „Jede Schallwelle ist hörbar, wenn sie stark genug ist, und bildet so einen Schall. Mehrere dergleichen in unregelmäßiger Folge bilden ein Geräusch, in regelmäßiger Folge dagegen einen Ton.“

Wir wagen nach solchen Belehrungen den Begriff des Lehrtons dahin zu bestimmen, daß dieser sei die Art und Weise, wie in dem belehrenden Worte des Lehrers dessen einerseits durch seine Persönlichkeit, andererseits durch das Lehrziel, den Unterrichtsgegenstand, die Natur der Schüler und der jedesmaligen äußern Verhältnisse bedingte gleichmäßige Grundstimmung vernehmbar wird. Unter den Begriff des Lehrtons also fällt nicht das Wort, insofern dieses bestimmte Begriffe und Urtheile ausspricht und bestimmte Forderungen an den Schüler richtet. Dieses alles bildet vielmehr nur den Inhalt, welcher durch den aus der persönlichen Stimmung des Lehrers unmittelbar hervorgehenden Lehrton seine verschiedene Färbung erhält und mehr oder weniger beigänglich gemacht wird. Was aber von dem musikalischen Ton gesagt worden ist, daß er erst durch die regelmäßige Wiederkehr gleichmäßiger Eindrücke entstehe, das gilt auch von dem Lehrton; und insofern ist vor allem die

Forderung aufzustellen, daß der Lehrer überhaupt einen Lehrton habe, als den Ausdruck einer in allem Wechsel gleichmäßig sich behauptenden Grundstimmung und daß sein persönliches Verhältnis zu seiner Berufsarbeit nicht bloß stoßweise und regellos hervortrete, gleichsam als ein widerwärtiges, unregelmäßiges Geräusch, welches verräth, daß die Seele des Lehrers bald zu schlaff besaitet ist, um einen bestimmten Lehrton überhaupt hervorzubringen, bald, von persönlicher Gereiztheit überspannt, zur völlig zerrissenen Saite wird. Die rechte Stimmung nun, aus welcher der rechte Lehrton hervorgeht, wird der Lehrer dann besitzen, wenn er durchdrungen ist von dem Bewußtsein der Aufgabe seines Berufes und von der Begeisterung, für die Lösung dieser Aufgabe zu wirken, wenn er jeden einzelnen Schüler auf diese Aufgabe bezieht, und wenn er in seinem jedesmaligen Lehrgegenstande auch ein Mittel erkennt, um zu dem vorgesteckten Ziel zu gelangen, und ihn demgemäß behandelt. Dann wird der Lehrer bewahrt bleiben vor jener tonlosen und ertödtenden Gleichgültigkeit bei seinem Unterricht, und der volle Brustton heiliger Liebe wird in seinen Worten den eigentlichen Grundton bilden und sowohl das rauh tönende Erz unheiligen Zornes, als das Schellengeklingel erbitternden Spottes niederhalten. Als einzelne Eigenschaften eines guten Lehrtons heben wir noch hervor, daß er rein sein muß, nicht zu stark und nicht zu schwach, nicht zu hart und nicht zu weich, nicht zu hoch und nicht zu tief, und daß er das richtige Tempo einhalten muß.

Auf die Quelle eines reinen Lehrtones weist der Apostel Paulus in dem bereits berührten Worte hin (1 Kor. 13, 1): „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle;“ und auch das Wesen der Liebe bezeichnet er auf das bündigste mit der Bemerkung, daß die Liebe nicht das Ihre suche. Die Liebe sieht vielmehr auf das, das des andern ist (Phil. 2, 1), die erziehende und lehrende Liebe darauf, daß an dem Zöglinge zu dessen wahrem Heile der heilige Wille Gottes verwirklicht werde. Je mehr der aufrichtige Lehrer sich sagen muß, wie weit er noch hinter diesem Ziel zurückbleibt, desto weniger blähet seine Liebe sich; und darum hält sie den Lehrton rein von dem Tone der unwahren Affectation selbstgefälliger Eitelkeit, und von dem hohlen Pathos sich spreizender Aufgeblasenheit, welche vergeblich den Mangel einer unmittelbar durch sich selbst wirkenden Auctorität zu ersetzen sucht. Weil aber die Liebe nicht das Ihre sucht, so ist sie auch langmüthig und freundlich und bricht nicht in den unreinen Ton ungeberdigen Eifers aus, wenn die Schwäche, die Trägheit und Gleichgültigkeit des Zöglings nicht sogleich leisten will, was der Lehrer fordert und wünscht. Selbst durch den noch ungebrochenen Eigensinn und bösen Willen des Schülers läßt die Liebe sich nicht erbittern, sondern nur um so mehr auffordern, das Böse mit Gutem zu überwinden, und so bewahrt sie den Lehrer vor den unreinen Ausbrüchen des unheiligen Zornes persönlicher Gereiztheit, und lehrt ihn dagegen den rechten und eindringlichen Ton heiligen Zornes über die durch das Vergehen des Zöglings dem Gesetze widerfahrene Verletzung finden. Noch weniger geht aus der Stimmung rechter Liebe der unreine Ton verletzenden Hohnes und Spottes hervor. Der Spott erzeugt da, wo der Höhnende zu dem Verhöhnten in einem Auctoritätsverhältnisse steht, verhaltene Erbitterung gegen den Spötter, welchem nicht erwidert werden darf, oder dieser hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn die misbrauchte Auctorität die wünschenswerthe Pietät nicht mehr findet, sondern auch wohl einmal durch einen gewaltsamen Ausbruch des gereizten Zöglings verletzt wird. Der Erzieher, welcher durch sein eignes väterlich liebevolles Verfahren auch der Liebe seiner Zöglinge sich versichert halten kann, darf es im einzelnen Falle, zumal bei reifern Zöglingen, wohl wagen, dem Eitlen, Vorlauten, Anmaßenden durch einen treffenden Spott seine Schwäche fühlbar zu machen und ihn in die Schranken der Bescheidenheit zurückzuweisen, oder er mag eine Lächerlichkeit mit leichtem Scherz züchtigen, um zugleich den Schüler von eitler Uebelnehmerei zu entwöhnen. Wann aber ein solcher Ausnahmsfall wirklich vorhanden ist, das zu beurtheilen muß dem eignen Takte des Erziehers überlassen bleiben, und als Regel bleibt stehen, daß der wahre Lehrton am wenigsten durch Anwendung des gefährlichen Mittels des Spottes verunreinigt werden darf. Auch jene unglückseligen, das Gefühl des Zöglings tief verletzenden und seine Thatkraft niederdrückenden Prophezeiungen, daß aus ihm doch nie etwas rechtes werde u. dgl., stören

die Reinheit des Lehrtons auf das gröblichste. Auch die erziehende Liebe glaubet und hoffet alles; vor allem dieses, daß auch in dem Unfähigsten und Verdorbensten doch noch eine Faser sei, an welcher sie ihn fassen könne, um ihn mit Gottes Hülfe noch zu einem gesunden und brauchbaren Gliede der Gesellschaft heranzubilden.

Daß der Lehrton rein sei, ist die Hautsache; von den übrigen Anforderungen an ihn ist die erste, daß er nicht zu stark sei und nicht zu schwach. Der Lehrton ist zu stark, wenn er immer nur wie der laut mahnende und warnende, strafende und drohende Weckruf klingt und nicht auch wie die sanftere Ermunterung des begleitenden Freundes und wie die ruhige Belehrung, an solche gerichtet, bei welchen der gute Willen, den rechten Weg zu gehen, vorausgesetzt werden darf. Durch zu starken Lehrton suchen gerade energielose Lehrer nicht selten die ihnen mangelnde innere Kraft zu ersetzen, wobei sie aber die Schüler nur betäuben, langweilen und die eigene Schwäche ihnen verrathen. Zu schwach dagegen ist der Lehrton, wenn der Schüler daraus überhaupt nicht die Auctorität des über ihm stehenden Mannes vernimmt, wenn er über den Ton freundlichen Zuspruchs und ruhiger Belehrung, wie er wohl unter Gleichstehenden berechtigt ist, nie hinausgeht. Spricht sich in der Stärke des Lehrtons das Auctoritätsverhältnis des Lehrers zu dem Schüler aus, so bezieht sich die Forderung, daß der Lehrton nicht zu hart sei und nicht zu weich, auf die Art, wie der Lehrer das höhere Gesetz in dem Zöglinge zur Geltung zu bringen sucht. Der Lehrer muß nicht immer in dur sprechen, indem er nur den Ton des strengen Gesetzgebers und des drohenden und strafenden Richters vernehmen läßt. Noch weniger aber taugt die Vorliebe zu Molltonarten, in welchen er nur die Töne zarter Liebe erklingen läßt, auch wohl eine Elegie darüber, daß seine Liebe von dem Leichtsinn und der Lieblosigkeit der Schüler so arg verkannt wird, und Bitte und Klage, wo Befehl und Strafe an der Stelle wäre. Der rechte Lehrton weiß Strenges und Mildes zu paaren. Die Höhe und Tiefe des Lehrtons beziehen wir auf die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes. Der Erzieher versteigt sich in seinem Lehrton, wenn er die Schüler wie Studenten und wie Erwachsene behandelt, indem er ihnen nur den objectiven Thatbestand vorlegt und versäumt, die nöthigen Brücken zu schlagen. Sein Streben aber muß doch stets darauf gerichtet sein, mehr und mehr durch die Sache selbst zu wirken, und er sinkt in seinem Tone zu tief herab, wenn er vor allerlei methodischen Künsten, welche den Schülern die Sache leicht machen sollen, zur Sache selbst eigentlich gar nicht kommt und die Kraft selbstthätiger Bewältigung und Aneignung des Gegenstandes ungeübt läßt. Seine Tempi endlich muß der Lehrer nicht zu langsam nehmen und nicht zu rasch, denn in dem einen wie in dem andern Falle tritt Gleichgültigkeit auf Seiten der Schüler ein; dort, weil sie von der schleppenden Schläfrigkeit des Lehrtons unmittelbar selbst angesteckt werden, hier, weil die übergroße Eile ihnen unmöglich macht, dem Unterricht auf die Dauer mit Interesse und Verständnis zu folgen, und sie darum in Indolenz versinken läßt. Uebrigens ist, wie das Tempo, so auch Höhe und Tiefe des Lehrtons durch die verschiedenen Altersstufen bedingt: bei Kindern ist anregende Lebendigkeit und Munterkeit, bei Jünglingen größere Ruhe, bei jenen vertrauliche Herablassung, bei diesen der aus dem Interesse für die Bedeutung des Gegenstandes hervorgegangene und dieses Interesse wiederum erzeugende Ernst vorzugsweise an der Stelle.

Lehrziel. Für die Einrichtung einer Schule ist das erste und nothwendigste Erfordernis, das Ziel, welches in ihr und durch sie erreicht werden soll, festzustellen. Es darf dies nicht bloß den Endpunct des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern bezeichnen, sondern hat als dessen Voraussetzung den für Auswahl, Vertheilung, Umfang und Gestaltung maßgebenden Zweck auszusprechen und festzustellen. Hierbei hat man zweierlei ins Auge zu fassen, nämlich 1) die äußeren Verhältnisse der Schule und der Schüler und deren künftige Lebensstellung, 2) den Zweck, dem der Unterricht und die Erziehung überhaupt nach den pädagogischen Grundanschauungen dienen soll. Man muß also zuerst wissen, was man will. Das versteht sich von selbst, aber macht sich nicht von selbst, am allerwenigsten in einer Zeit, wo die Richtungen in dem Bildungsgange der Lehrer sich vielfach durchkreuzen und in einem Gährungsprocesse begriffen sind. Zum Glück sind in den verschiedenen deutschen Ländern für die Lehrziele höherer und niederer Schulen Seitens der Behörden so bestimmte Anhaltspuncte gegeben, daß

kein Lehrer in Zweifel sein kann, was er als das Ziel auch seiner Schule anzusehen habe. Seine Aufgabe ist nur, das Allgemeine den besonderen Verhältnissen anzupassen. An den Gesichtspuncten, durch die das Lehrziel normirt wird, kann freilich nichts geändert werden, wohl aber hat er nach der ihm zu Gebot stehenden Zeit, dem Standpuncte der Schule und der Schüler und nach den künftigen Lebensverhältnissen jene Gesichtspuncte so durchzuführen, daß sie zu ihrer vollen Verwirklichung kommen. Daraus ergiebt sich, daß Lehrziele vor allem den sittlichen und formellen Bildungszweck zu fixiren haben, und daß stoffliche Angaben, welche sie enthalten, nur an jenen sich anschließen können, um durch ihn richtig verstanden zu werden. Andererseits ist aber auch darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gesichtspuncte, selbst wenn sie den Zweck und das Ziel des Unterrichtes treffend und tief bezeichnen, nicht so in der Schwebe hängen, daß sie eine sichere Richtschnur für Stoff und Behandlungsweise nicht an die Hand geben. Daher hat die Feststellung des Lehrzieles ihren Werth nur für Meditationen und Vorbereitungen zu der Einrichtung des Unterrichtes. Nur als Vorstudium für die Entwerfung von Einrichtungs-, Lehr- oder Organisationsplänen hat die Fixirung des Lehrzieles ihren unbedingten Werth, während dieser höchst zweifelhaft wird, wenn das Lehrziel für sich allein hingestellt und als ausreichend angesehen wird, nach Maßgabe desselben einen zweckmäßigen Unterricht zu ertheilen. Dies kann nur auf der Grundlage eines geordneten Lehrplanes geschehen, der neben dem Lehrziele auch Stoff und Methode in den Hauptzügen angiebt.

Es macht sich diese Forderung um so mehr bei den Lehrzielen, wie sie für die einzelnen Classen und Abtheilungen festzustellen sind, geltend. Das Lehrziel der Schule haben alle Lehrer in allen Classen festzuhalten, aber jeder hat in einer andern Weise darauf hinzuarbeiten. Es kommt also bei der Aufstellung der Lehrziele darauf an, das Gemeinsame zu fixiren, wodurch das Gesammtziel erreicht werden soll, und das Besondere anzugeben, wodurch jede Classe die ihr speciell zufallende Aufgabe zu lösen hat. Um sich zu vergewißern, daß ein Lehrer den andern richtig verstehe, bedarf es bei den Angaben großer Genauigkeit und eingehender Auseinandersetzungen, die, wenn sie zunächst auch nur mündlich geschehen, doch in der Hauptsache auch schriftlich festgestellt werden müßen. Sollen aber solche Bestimmungen ihren Zweck erfüllen, nämlich Lehrgebiete für Classen und Abtheilungen so fest zu begrenzen, daß ein stetiger Fortschritt erzielt, von unten nach oben auf gutem Grunde sicher fortgebaut werden kann und jede Stufe in der vorhergehenden ihre gute Vorbereitung hat, so ist in vielen Fällen nicht ausreichend, anzugeben, was in jeder Classe gelehrt werden soll, sondern es müßen auch die Grundzüge der Behandlung vereinbart werden. In dieser Beziehung ist namentlich die Pflege des Anschauens, Denkens und Sprechens, der verständigen Verarbeitung und der sichern Einübung des Unterrichtsstoffes wichtig. Nur die Erfahrung kann zu richtigen Feststellungen führen. Es müßen daher die Lehrziele für Classen und Abtheilungen beim Beginn der neuen Schuljahre so oft revidirt werden, bis sie ganz zutreffen; und auch dann wird man nicht unter allen Umständen fordern können, daß das Ziel stets erreicht werde, da z. B. epidemische Krankheiten der Schüler (besonders in Elementarschulen) oder geringe Befähigung des Lehrers die vollständige Erreichung des Zieles in stofflicher und formeller Hinsicht verhindern können. In solchen Fällen wird wenigstens zu verhüten sein, daß nicht fühlbare Lücken entstehen; unter Beschränkung des Stoffes oder der Uebung ist ein Anschluß an die obere Stufe so zu bewirken, daß die erforderlichen Vorkenntnisse oder die nöthige Fertigkeit nicht fehlen.*)

Sicher wird aber in einer Schule mit mehreren Classen von den verschiedenen Lehrern nach einem Ziele hin nur dann gearbeitet werden, wenn nicht bloß jede Classe ihr Lehrziel hat, sondern auch Stoff, Methode und Lehrmittel nach einem wohl durchdachten Plane übersichtlich fixirt sind, d. h. wenn die Schule einen Lehrplan hat, der

---

*) Es ist die besondere Aufgabe dessen, der eine Schule zu leiten hat, bei der Bestimmung der Classenziele der Individualität der einzelnen Lehrer in vorsichtiger und humaner Weise Rechnung zu tragen und möglichst dafür zu sorgen, daß die Mängel des einen durch die Vorzüge des andern ausgeglichen werden.

die Einrichtung bis ins Einzelne als eine wohl geordnete darstellt. Auch ist es für Elementarschulen nothwendig, daß jeder Lehrer auf seinem Gebiete den Stoff richtig vertheilt, d. h. daß er nach einem Verzeichnisse arbeitet, welches die Stoffangaben für die einzelnen Disciplinen nach den Monaten enthält. Es ist dies auch ein sehr wesentliches Hülfsmittel, daß jeder Lehrer sein Classenziel sicher erreicht.

Lehrzimmer, s. Schulgebäude.

Leibesübungen, s. Turnen.

Leichtsinn. (Flatterhaftigkeit, Willensschwäche.) a. Leichtsinnig ist, wer sich nur durch die Gegenwart bestimmen läßt, für die Eindrücke der Vergangenheit keine Erinnerung hat und für die Zukunft keine Sorge trägt. Kaum wohnt einem zweiten Seelengebrechen eine solche Proteusnatur inne, wie dem Leichtsinn. Sogar bei ein und demselben Individuum zeigt er zu anderen Zeiten ein anderes Antlitz; süß und bitter quillt hier wirklich aus einem Borne. Damit hängt es zusammen, daß die Leichtsinnigen durch eine bei anderen seltene Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit und Versöhnlichkeit oft ein milderes, ja ein günstiges Urtheil für sich zu gewinnen wissen, und ebendaher kommt auch der Schein von Gutmüthigkeit, mit welchem dieser Fehler vor den Augen der Leute umgeben ist („er ist ja nicht bös, nur leichtsinnig"). Nähere Betrachtung freilich läßt gar bald Unbesonnenheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unordnung, Nachläßigkeit und vor allem Untreue bemerken. Das leichtsinnige Kind befleckt und zerreißt seine Kleider, zerbricht seine Sachen, verletzt sich selbst, wechselt alle Spiele, „schlägt alle Lehren in den Wind" und verderbt durch seine Hast nach Vergnügen sich und andern tausend Freuden. Der leichtsinnige Knabe und Jüngling untergräbt seine Gesundheit, schwächt seinen Geist, versäumt die Zeit seiner Ausbildung. Der leichtsinnige Mann spielt, trinkt, versäumt seine Arbeit, sein Amt, und macht zuletzt sich selbst, sein Weib und seine Kinder elend. Nichts ist mehr geeignet, die innigste Theilnahme zu erregen, als das Bild eines solchen Menschen, der sein Leben unter fortwährenden Qualen der Reue, der Selbstanklage, des Kampfes mit sich selber dahinbringt, nicht stark genug ist, um einen seiner vielen Ansätze zu besserem Leben durchzuführen (Röm. 7), äußerlich und innerlich immer tiefer sinkt und zuletzt auf eine Stufe herabfällt, auf welcher er schon nicht mehr leichtsinnig genannt werden kann. Entweder nämlich wird der Leichtsinn der Leidenschaft Raum geben oder es wird sich die sittliche Schwäche und Armut in völlige Ohnmacht und Leere verwandeln. Gleich in seinen ersten Anfängen ist der Leichtsinn von einer bedenklichen Gleichgültigkeit gegen den Tadel, wie gegen die Strafe verbunden. Diese wird abgesehen von ihrem natürlichen Wachsthum noch dadurch gesteigert, daß die Verirrungen des Leichtsinnigen eine solche Menge von Bestrafungen nöthig machen, wie sie selbst einen Ehrliebenden mit der Zeit abstumpfen oder verhärten würden. Es ist demnach kein Wunder, wenn das von vorn herein schwache Ehrgefühl allmählich ganz verschwindet. In der That finden wir da, wo der Leichtsinn sich völlig ausgebildet hat, einen erschreckenden Mangel an Scham, eine Stumpfheit, welche nur noch eine Linie zu überschreiten braucht, um in Ehrlosigkeit überzugehen und den Menschen rettungslos fallen zu lassen. Wird zur Milderung dieses düstern Bildes eingewendet, daß dem Leichtsinn das Dämonische der eigentlichen Selbstsucht oder der Bosheit fehle, so haben andererseits alle Pädagogen Erfahrungen dafür, daß ihre leichtsinnigen Zöglinge unter Umständen auch zum specifisch Bösen leicht fertig sind. Sie sind eben ihrer selbst nicht mächtig. — Unter sorgfältiger Erziehung und glücklichen Verhältnissen bleibt der Leichtsinn bisweilen in seinen Anfängen stehen. Wir sehen dann Männer und Frauen, immer der Führung bedürftig, überall von den Umgebungen abhängig, eine unaufhörliche Quelle von Sorgen und Befürchtungen für diejenigen, deren Ruhe und Lebensglück von jener Thun und Lassen abhängt.

b. Indem wir nach dem eigentlichen Wesen und der Ursache des Leichtsinns fragen, lassen wir uns zunächst von der Beschreibung desselben, wie sie oben gegeben ist, leiten. „Er besteht darin," so faßt sie Palmer in seiner ev. Pädagogik präcis zusammen, „daß das Kind keinen Augenblick bei ihm selber ist, sondern statt in seinem „Bewußtsein stets einen klaren, festen Mittelpunct und einen Moderator zu behalten, „mit Sinnen und Gedanken gänzlich im Genuß des Augenblickes aufgeht." Dadurch ist der Irrthum derjenigen abgewiesen, welche den Quell des Leichtsinns einseitig in

einem der drei Grundvermögen der Seele suchen. Darin, daß von den Ethikern bald das eine, bald das andere Seelenvermögen in Betracht genommen wird, sowie darin, daß die meisten derartigen Erklärungen an einer gewißen Unbestimmtheit leiden, liegt ein starkes Zeugnis dafür, daß wir ein Recht haben, dieselben als einseitig oder unvollkommen zu bezeichnen. Und gewiß wird man zugeben müßen, daß eine stärkere Bewegung des Gefühls auch kräftiger auf den Willen wirken, ein energischer Wille wiederum auch auf eine schwächere Anregung hin thätig sein, und endlich eine klare und sichere Einsicht Gefühl und Willen unüberwindlich bestimmen würde. Wenn somit gesagt werden muß, daß die Wurzel des Leichtsinns in dem gesammten Geistesleben liege, so soll damit weder behauptet werden, daß wir sie in gleicher Weise und in gleichem Maße bei jedem Seelenvermögen auffinden müßten, noch geleugnet, daß sich in den einzelnen Fällen in der Regel eines derselben als das vorzugsweise kranke erweisen werde.

Wenn aber auch die Ansichten über den Sitz der Krankheit auseinandergehen, so finden wir doch ihr Wesen überall gleichmäßig als Schwäche bezeichnet. Daß diese im Temperamente eine theilweise Erklärung finden könne, wird ebenso allgemein zugegeben, wie daß man sie nicht einseitig als „Naturfehler" ansehen dürfe. In den meisten Fällen hat die Seele in ihren allerfrühesten Zeiten durch Fehler der Erziehung oder andere Verhältnisse die Keime zum Leichtsinn in sich aufgenommen, in den andern die schon vorhandenen gepflegt, d. h. die an sich geringere Kraft des geistigen Lebens ist gelähmt, die größere gebrochen worden, ehe das Kind zum Bewußtsein derselben kam. Wie dies in so früher Zeit geschehen könne und geschieht, soll weiter unten ausgeführt werden; hier genügt es an das classische Wort von Beneke zu erinnern, daß der Leichtsinn „in einer Ueberfüllung der Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren" begründet sei, um ein Zeugnis dafür anzuführen, daß es eben „die Lust" oder wie man immer sagen mag ist, welche um den jungen Geist ihre Bande schlingt.

Der Leichtsinn ist also eine durch die Lust gewirkte Schwäche des gesammten geistigen Organismus, die bald den einen bald den andern Factor unseres Seelenlebens lähmt. Der Leichtsinn ist so einerseits ein Verderben; nicht bloß ein Mangel des Guten, sondern etwas positiv Böses. Er ist dieses, insoferne er eine Hingabe an das Eitle, Vergängliche, sagen wir an das Verderbliche, in sich schließt. Es bedarf also zu seiner Heilung einer völligen Umkehr, einer neuen Geburt. Er ist aber andererseits eine Schwäche, d. h. im Unterschiede von der Bosheit läßt er noch gute Regungen zu, diese haben nur keine Kraft. Hier ist eine Kräftigung nöthig.

c. Für die Beschränkung des Leichtsinns wäre schon viel gewonnen, wenn sich eine richtige, sittlich ernste Anschauung von der verderblichen Natur desselben Bahn bräche; denn der erste Grund, weshalb so wenig gegen diesen Fehler ausgerichtet wird, liegt in der Unterschätzung desselben bei den Erziehern. Die Sprüchwörter: „Jugend hat keine Tugend" und „Jugend will austoben," sind Zeugnisse einer laxen Gesinnung. Die erlogene Redensart: „Ein gutes Herz macht jeden Fehler wieder gut," nicht minder. Das Jahrhundert der Aufklärung hat diesen Irrthum mächtig genährt; Karl von Moor ist der letzte Repräsentant dieser Richtung, in seinem Bilde hat sie sich vollendet und gebrochen. Pestalozzi trat ihr gleich mit der Ueberschrift zum ersten Capitel von „Lienhard und Gertrud" entgegen. — Aus der Praxis aber ist diese in der Theorie überwundene Meinung noch nicht verschwunden. Der Leichtsinn, mit welchem die Eltern das Erziehungswerk treiben, erweckt den der Kinder. „Unglaublich groß ist oft diese Sorglosigkeit. Nicht gefragt wird, wie sich „die Kinder in der Schule verhalten. Nicht angehalten werden die Kinder, sich auf „die Schule vorzubereiten. Ohne alle Aufsicht oft bis in die sinkende Nacht hinein „läßt man die Kinder herumschwärmen, allein oder mit andern Kindern; Unarten, „Verbrechen, ja Greuel, selbst Greuel der Unzucht treiben, während man keinen Bienen„stock schwärmen läßt ohne Wache und thätige Sorgfalt. Am aufsichtslosesten sind „die Kinder an Sonntagen. Unbegreiflich, unverantwortlich ist die Sorglosigkeit, wo„mit man sündliche Worte, sündliche Werke vor den Ohren und Augen der Kinder „redet und thut, unverzeihlich die Sorglosigkeit, womit man die Kinder in die Kam„mern, ja in die Betten unzüchtiger Dienstboten, Gesellen und älterer Geschwister legt

„und die armen Kinder an Leib und Seele zu Grunde richten läßt, unverzeihlich die „Roheit, mit der man vor den Ohren der Kinder über Schullehrer, Pfarrer, Obrig„keiten spottet, schimpft und flucht" (Zeller, Lehren der Erfahrung I, 70). In ganz entgegengesetzter Absicht fehlen viele Eltern, namentlich aber ungebildete Erzieher und Erzieherinnen, Kindermädchen u. s. f., indem sie die Phantasie der Kleinen mit nichts als mit Bildern künftiger Herrlichkeit erfüllen. Diese Bilder zeichnen sich sehr tief in das Herz und lassen jene „Luftspuren" zurück, die wir vorhin als den Grund des Leichtsinns erkannten. Es ist natürlich ganz gleichgültig, ob die Eltern durch ihre Erzählungen oder durch ihr eigenes Leben und Treiben vor den Kindern deren Phantasie erhitzen und vergiften. Auch das ist ein Unrecht, wenn dem Kinde jeder Schmerz erspart, jeder Verlust ersetzt, jedes Vergnügen gewährt wird. „Nicht bloß wegen einer temperamentsmäßigen Heftigkeit werden die Lüste zu Leidenschaften, sondern auch, wenn sie durch Befriedigung eine außerordentliche Uebermacht erlangt haben" (Nitzsch). Endlich deckt der erfahrene Zeller (a. a. O. I, 73) noch einen Weg auf, die flüchtigen Kinder noch flüchtiger zu machen, noch mehr um das Bewußtsein dessen, was sie lernen und thun sollen, zu bringen: den mechanischen, gedankenlosen Unterricht vieler Schulen.

d. Bei der Heilung des Leichtsinns sind zwei Fälle genau und klar zu scheiden, die Behandlung temperamentsmäßiger Ausgelassenheit, namentlich bei kleineren Kindern, und wirklich eingewurzelten Leichtsinnes bei heranwachsenden Knaben und Mädchen. Der erstere Fall wird da eintreten, wo christliche Eltern von Anfang an die unglückliche Anlage des Kindes bekämpfen und in verwandten Fällen; der andere da, wo die ersten Erzieher erst spät, vielleicht durch ein besonders schweres Vergehen ihres Zöglings über die Gefahr, in der er schwebt, belehrt werden, oder wenn ein leichtsinniges Kind fremden Händen übergeben wird, nachdem sich die Eltern vergebens bemüht haben, es zu retten u. s. w.

Auf ein wesentliches Mittel, dem Leichtsinn in seinen Anfängen zu begegnen, hat uns die Vorsehung selbst in der Bedürftigkeit und Gebrechlichkeit unseres Leibes gewiesen. J. Müller sagt in seinem Werke über die Sünde: „die sinnliche Natur des Menschen setzt der Vollendung des sittlichen Verderbens eine Schranke entgegen, die dann zugleich wieder ein Anknüpfungspunct für die Wiederherstellung ist." Darin sind auch fast alle Pädagogen einig, daß dieser Wink zu befolgen sei. „Alles in der Welt kann nur um einen gewißen Preis erworben und gewonnen werden. Bei ausgelassenen Kindern ist der Preis, um welchen sie klug werden, oft ein blutender Kopf. Das muß dran gegeben werden, wenn geholfen werden soll, da Worte hier nicht helfen" (Bormann). Ja, man darf dabei nicht stehen bleiben, das Kind seine Uebereilung büßen zu lassen, wobei es gut thun wird, ihm den Zusammenhang von Ursache und Wirkung zum Bewußtsein zu bringen, sondern man wird ihm auch, damit es erstarke, Aufträge geben, welche einen höheren Grad von Besonnenheit erfordern (Beneke); und weil durch jede Nöthigung zur Aufmerksamkeit, durch jeden tieferen Eindruck auf die Seele dem Leichtsinn entgegengewirkt wird, so wird auch eine sorgfältige Uebung des Gehörsinnes und des Gedächtnisses nicht ohne günstigen Erfolg bleiben (Schwarz). Tritt hernach an der gehörigen Stelle die positive Strafe ein und findet das leichtfertige Kind in dem elterlichen Willen eine eiserne Schranke für sein maßloses Begehren (Palmer) und repräsentirt ihm der Erzieher die richtige Schätzung der Dinge (Beneke), so wird bei dem noch jungen Kinde die Heilung wohl gelingen und wir dürfen uns im übrigen auf Bormanns Wort verlassen: „Das Leben heilt am besten diese Unart." Freilich ist das nur die Außenseite der Heilung und fehlte die Innenseite, so würde der bekehrte Leichtsinnige ein engherziger und selbstsüchtiger Pedant werden, denn der Uebergang aus dem Zuviel in das Zuwenig ist viel leichter als der zum rechten Maße.

Wo der Leichtsinn wirklich entwickelt ist, da stellt Herbart die Möglichkeit einer radicalen Heilung in Abrede, Göthe auch, in starken Worten („Traue keines Lumpen Buße"). Jean Paul ist in der Annahme des Gegentheils sehr sanguinisch; aber er will es nur von Jünglingen glauben, niemals von Mädchen oder Frauen. Die heil. Schrift entscheidet sich an vielen Stellen, am deutlichsten Luc. 15 für die Möglichkeit der Besserung. Dies vorausgesetzt erscheint es uns das Beste, eine Erschütterung —

nicht eine Rührung — herbeizuführen oder die durch göttliche Fügung gegebene zu benützen. Ist der Knabe oder Jüngling durch eine seiner Verirrungen in tiefes Leid gebracht, so decke man ihm den Abgrund auf, vor dem er steht, und lasse ihn erbarmungslos bis in die Tiefe schauen. Lange Predigten thun es nicht, aber kurze Worte, wie Ebr. 10, 31. Gal. 6, 7. 8, oder wenn man sie nicht aus der Bibel wählen will, Jean Paul (Levana II, 91): „Ein leichtfertiges Mädchen ist ein verlorenes Geschöpf." Rothe (Ethik 278): „Es ist eine ungeheure Schuld und Beschimpfung, keine Stelle einzunehmen und für nichts dazusein." Erst von dem Augenblick an, aber auch sofort von dem Augenblick an, wo der Zögling zu dem freien Entschlusse gekommen ist, daß es anders mit ihm werden müße, kann die eigentlich erziehliche Thätigkeit beginnen. Zunächst in der oben beschriebenen Weise zügelnd, züchtigend, sodann aber, und darauf kommt viel an, auch positiv. Der Erzieher geht mit der strengsten Selbstzucht voran; „denn nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet" (Wagner). Ein tüchtiger Unterricht, welcher ohne Nachsicht zu eigenem Denken und ernster Thätigkeit nöthigt, giebt hernach der Seele einen bessern Inhalt und sammelt die zerstreuten Kräfte. Ist erst unter Gebet und Vorgang des Lehrers Arbeitsliebe gewonnen, dann sind wir in der rettenden Thätigkeit schon weit vorgedrungen; unmerklich haben wir nämlich den frivolen Lebenszwecken bessere untergeschoben. Jetzt dürfen wir es dem Schüler zum Bewußtsein bringen und ihm die Aufgabe seines Lebens zeigen. „Größen spannen das Knabenherz gesund" (Jean Paul). — So gewiß es verlorene Mühe wäre, den Leichtsinnigen durch die Erinnerung an die Zukunft seiner armen alten Mutter mitten aus seinem Rausche zu wecken, so zuversichtlich wird ihm dieselbe die Kraft geben, den letzten Schritt zu thun. Hierauf — aber erst hierauf — ist es Zeit, im Unterrichte wie sonst ihm die Verheerungen zu zeigen, welche der Leichtsinn anrichtet. Das Lebensbild eines Heinrich IV. oder eines Daniel Schubart wird ihm zeigen, wie wenig die schönsten und reichsten Gaben helfen, wenn sittlicher Ernst fehlt, und ihn mit Scham vor gleicher Selbsterniedrigung erfüllen. Dabei darf denn auch die Lichtseite nicht fehlen, der Hinweis auf jene Männer, deren Verdienste wir mehr ihrem Fleiße und ihrem Ernste als der Fülle ihrer natürlichen Anlagen verdanken.

Die ganze Erziehung muß sich auch dem Leichtsinn gegenüber als eine christliche erweisen; religiöse Einwirkung ist also selbstverständlich Anfang, Mitte, Ende aller Bemühungen. Nur davor ist ernstlich zu warnen, daß man den Leichtsinnigen zu einer Zeit mit religiösen Vorstellungen angehe, wo derselbe noch keine Empfänglichkeit und kein Verständnis für sie hat. Das Wort des Herrn Matth. 7, 6 findet gerade hier seine Anwendung.

e. Verdrießliche Erzieher müßen sich davor hüten, für Leichtsinn zu halten, was nur kindliche Unerfahrenheit oder kindlich heiterer Sinn ist. Auch der Muthwille, ein Ueberschuß von Kraft, will anders behandelt und gezügelt werden. Endlich sieht der frische Lebensmuth seiner äußern Erscheinung nach hin und wieder dem Leichtsinn ähnlich. Es kann jener auch das Resultat christlicher Bildung sein; aber selbst, wo er das nicht ist, bleibt er ein Gut, das man niemanden rauben soll; denn man kann der Seele die Flügel nicht wiedergeben, die man ihr genommen hat.

Zu vergleichen ist noch: Dobschall, Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. 1848; Bormann, Sendschreiben 1858, besonders III, 3 u. 13, und Wiese, Bildung des Willens. 2. Aufl. 1860.

Leidenschaften, s. Neigung, Trieb, Begierde und Leidenschaft.

Leidenschaftlichkeit und Selbstbeherrschung. Wir nennen denjenigen leidenschaftlich, welcher leicht in Leidenschaft geräth und diese Disposition durch öftere oder plötzliche Aufwallungen und Aufregungen des Gemüthes (Affecte) zu erkennen giebt. (Ueber die Begriffsbestimmung der Leidenschaft und des Affects s. die Art. „Gemüth" und „Neigung".) Obwohl die kindliche Seele vermöge der Flüßigkeit ihrer Gebilde, welche durch einzelne bestimmte Interessen noch keine Festigkeit erlangt haben, jede tiefer wurzelnde Leidenschaft ausschließt, so ist sie doch infolge ihrer überwiegenden Reizbarkeit zu Affecten geneigt und diese können bei ungeschickter Behandlung leicht ein leidenschaftliches Wesen erzeugen, das der Bildung des Charakters

große Hindernisse in den Weg legt. Doch sind manche Kinder schon durch ihr Temperament zur ruhigen Besonnenheit mehr gestimmt als andere mit einem sehr reizbaren Temperament, das einerseits in Furchtsamkeit und Aengstlichkeit (vgl. den Art.), andererseits in trotzigem Eigensinn, Jähzorn und Gewaltsamkeit sich kund giebt. Wenn ein Kind vor Ungeduld schreit, bei Vereitelung seiner Wünsche um sich schlägt, oder über eine Neckerei so aufgebracht wird, daß es auch gegen die liebsten Gespielen wüthet: so sind dies natürliche Folgen einer großen Reizbarkeit, welche noch kein Gegengewicht im Gemüthe gefunden hat. Solche Affectsäußerungen werden aber bedenklich, wenn man sie bloß äußerlich unterdrückt, ohne weiteres straft und dann die Sache für abgethan hält. Allerdings dürfen sie nicht ungestraft hingehen und können bei kleinen Kindern nur durch Züchtigung unterdrückt werden. Aber die rechte Zucht baut auch vor, mäßigt die Begierden, lenkt bei Zeiten die Aufmerksamkeit von dem ab, was eine Störung des gemüthlichen Gleichgewichts verursachen könnte, übersieht auch nicht körperliche Schwächezustände, welche nicht selten das ärgerlich-reizbare Wesen hauptsächlich herbeiführen. Bei mehr vorgerücktem Alter führe man das leidenschaftlich gewordene Kind erst ruhig bei Seite und bringe es durch ruhige, feste Ansprache zur Besinnung und zum Bewußtsein seines Unrechts; die Beschämung wirkt gerade bei kräftigen Naturen oft vortheilhaft, wenn sie der Erzieher eindringlich macht, nicht durch zu schnelle Wiederholung abschwächt und seine eigene Theilnahme und Liebe auch in dieser Form dem Gestraften fühlbar zu machen weiß. So muß der Erzieher darauf hinarbeiten, daß allmählich das bessere Ich im Zögling die unordentlichen Begierden überwinde; denn nur das ist die rechte Selbstbeherrschung, wenn nicht eine übermächtige Begierde die andern zügelt, sondern das Höhere im Menschen über das Niedere herrscht. Gegen das Ende der Erziehung hin muß eine versteckte oder deutlichere Hindeutung auf das Häßliche und sittlich Verkehrte jener Fehler im Stande sein, die Ueberlegung und die ganze Willenskraft gegen die letzten Reste derselben in die Schranken zu rufen.*) Im gemeinen Leben pflegt der Umgang mit körperlich oder geistig Ueberlegenen für ihre Beseitigung kräftiger zu wirken als die absichtliche Erziehung. „Die Gleichaltrigen schleifen einander ab, und was dabei einer nicht vermag, das vermag die Masse" (Waitz, allgem. Pädagogik S. 165).

Die Hauptsache, wenn das leidenschaftliche Wesen der Zöglinge beseitigt und jene Besonnenheit und geistige Freiheit gewonnen werden soll, welche des Affectes Herr wird, bleibt jedoch auch hier die Selbstbeherrschung des Erziehenden selbst. Die Gemüthsstimmung der Erwachsenen geht instinctartig auf die Unerwachsenen über. An der Haltung seiner Erzieher kann das Kind bei eigener Haltlosigkeit sich wieder aufrichten; geben sie sich dagegen bei jeder Gelegenheit in Gegenwart des Kindes ihren Leidenschaften hin, so machen sie auch das Gemüth der Jugend wankend und schwankend und disponiren es zur Leidenschaftlichkeit. Noch schlimmer ist es freilich, wenn sie für oder gegen die Kinder selbst leidenschaftlich Partei nehmen, oder sich im Strafen so aufregen, daß sie alle Besonnenheit verlieren. Selbst in ihren Liebesbeweisen sollten Eltern und namentlich die Mutter mäßig und ruhig sein, da das Kind im entgegengesetzten Falle theils zu reizbarer Empfindungsseligkeit gestimmt, theils aber auch veranlaßt wird, solche Momente zu benützen, um egoistische Zwecke zu erreichen. Wie überhaupt für die Schwächen der Erwachsenen, so haben die Kinder auch für die Affecte ihrer Erzieher einen scharfen Blick; leidenschaftliche Lehrer werden von boshaften Schülern, an denen es selten fehlt, recht absichtlich in Affect gesetzt und haben einen schweren Stand.

Das andere Extrem in der Erziehung wäre jene phlegmatische, theilnahmlose Ruhe und Kälte, die sich zwar durch nichts außer Fassung bringen und aufregen läßt, sich aber auch an und für nichts zu begeistern und über nichts zu entrüsten vermag, die überall nur den Verstand, nie das Gemüth sprechen läßt. Das Christenthum verlangt aber keineswegs eine solche stolze selbstgenügsame Gemüthsruhe, sondern Gemüthsbewegung für das gottgefällige Handeln. Nur ist ein anderes die aus Mangel

---

*) Oder, „was an sich ein Gebot ist, werde in der milderen Form des guten Rathes vorgehalten, damit durch freies Ueben des Guten der Wille selbst sich übe und stärke."

an Selbstbeherrschung entspringende Aufregung des Gemüths, der leidenschaftliche Affect, und wieder ein anderes die aus bewußter freigewollter Hingabe an den Willen Gottes, an das Wahre und Gute hervorgehende Gemüthsbewegung, die ihr Pathos mit dem sittlichen Streben verschmilzt, um dieses desto entschiedener zur Geltung zu bringen. Wenn wir uns für das, was wir als wahr und gut und recht erkannt haben, begeistern, dann ist unsere Gemüthsbewegung ein sittlicher Act, gleich entfernt von Leidenschaftlichkeit, wie von Apathie und stoischer Ruhe. Die Jugend zumal soll feurig sein und für das Ideal erglühen; die christliche Zucht soll sie aber auch lehren, ihr Feuer zusammenzuhalten, damit auch das Herz des Greises noch warm davon sei.

Lernbegierde, s. Wißbegierde.

Lernen, s. Lehren und Lernen.

Lesegesellschaften — sind eines der Mittel, die entweder vermöge freier Vereinbarung oder infolge gesetzlicher Anordnung gebraucht werden, um die Fortbildung des Lehrstandes durch Zuführung geeigneter Lectüre zu fördern und zu erleichtern. Ein nicht unbedeutender Theil der allgemein bildenden wie der Fachliteratur erscheint in der Form periodischer Blätter; sie alle sich für die eigene Person anzuschaffen und zu sammeln, erlaubt die Lage der Lehrer, zumeist der Volksschullehrer keinenfalls; also ist es das Natürlichste, man tritt zusammen und läßt das auf gemeinsame Kosten Angeschaffte circuliren. Aber auch selbständige Werke werden auf diesem Wege dem Einzelnen entweder überhaupt zugänglich gemacht, weil er die Mittel nicht besitzt, sie für sich allein zu erwerben, oder werden sie ihm zur Kenntnis gebracht, um, was er brauchbar oder erwünscht findet, sich sofort selbst anzuschaffen. Man kann freilich sagen, wer nur liest, was ihm durch seine Lesegesellschaft ins Haus geliefert wird, der hat kein starkes literarisches Bedürfnis; aber mancher, der sonst vielleicht außer seinen Schulbüchern nach nichts gedrucktem mehr greifen würde, wird doch durch dieses Mittel eher dazu gebracht, noch etwas zu lesen, wärs auch nur, weil er doch einmal daran mitzahlen muß. Es kommt aber, um dieses Bildungsmittel möglichst fruchtbar zu machen, auf drei Dinge an. Erstlich muß die Auswahl der in Umlauf zu setzenden Schriften eine zweckmäßige sein; zweitens muß eine strenge Ordnung in Betreff der Circulation herrschen; drittens aber, und davon hängen die beiden ersten Dinge ab, muß der, der das Ganze leitet, sich mit gewissenhafter Sorgfalt und Einsicht der Sache widmen. In erster Beziehung denkt man natürlich zuerst an Schriften, die die Erziehungs- und Unterrichtslehre und das Schulwesen im ganzen oder in irgend einem speciellen Puncte behandeln. Dagegen ist es ein Fehler, wenn nur Werke dieser Art in Umlauf gesetzt werden; die Bildung des Lehrers ist so mannigfacher, ja universaler Art, daß eigentlich alles, was einen gebildeten Menschen interessiren kann und muß, auch ihm zugänglich sein soll. Selbst Unterhaltungsschriften, so sparsam und wählerisch man auch damit sein muß, sollten nicht gänzlich ausgeschlossen sein; eine Gabe von wirklichem Werthe darf in die Prosa eines Schulmeisterlebens wohl auch einen poetischen Sonnenblick bringen. Aber auch was die Fachschriften betrifft, sollte nie eine einseitige Richtung dominiren; so strenge das positiv Schlechte, das Werthlose ausgeschieden werden muß, so wohlthätig ist es, wenn die Lehrer veranlaßt werden, auch solches zu lesen und davon zu lernen, was sie nöthigt, aus dem gewohnten Ideenkreise einmal herauszutreten, um die Wahrheit auch in fremder Form auf sich wirken zu lassen. Um dies herbeizuführen, um überhaupt auch an Büchern und über Bücher ein selbständiges Urtheil zu erzeugen, ist es freilich ersprießlich, wenn die Vorstände solcher Lesegesellschaften sich namentlich von den jüngeren Mitgliedern über das Gelesene mündlich oder schriftlich Bericht erstatten lassen und eine Besprechung darüber in irgend einer Form einleiten. — Das zweite Erfordernis, eine feste Ordnung, wird am besten auf folgende Weise erreicht. Es bestehe die Gesellschaft etwa aus 24 Lehrern; diese werden geographisch in drei Bezirke getheilt. An Einem Tage, es sei der 1. Juli, sendet der Vorsteher drei Bücherpakete ab, deren jedes so viel enthält, als in vierzehn Tagen bequem gelesen werden kann. Das erste dieser Pakete erhält der nächstwohnende Lehrer des Bezirks A, das zweite der nächstwohnende im Bezirk B, das dritte der nächstwohnende im Bezirk C. Am 15. Juli geht vom Vorstand eine zweite Sendung in jeden der drei Bezirke, wiederum je an den nächstwohnenden ab; dieser aber hat die vor vierzehn Tagen erhaltenen Schriften nunmehr am gleichen Tage seinem nächsten

Collegen zu senden. Am 29. Juli erhalten die drei ersten wieder eine Sendung vom Vorstand; sie geben die Sendung vom 15. Juli ihren Nachfolgern und diese geben die Sendung vom 1. Juli an ihre nächsten Nachbarn ab. So wiederholt sich fortwährend ein Bücherwechsel je nach zwei Wochen an einem und demselben Tage in der ganzen Gesellschaft. Nach sechzehn Wochen, vom 1. Juli an gerechnet, gehen die drei Sendungen vom 1. Juli aus den Händen je des letzten Empfängers in jedem Bezirk an den Vorstand zurück, der nun, was im Bezirk A gelesen worden, in den Bezirk B sendet u. s. w. Jedem Buche ist ein Laufzettel beigegeben, auf welchem der Vorstand zum voraus jedem Mitgliede das Datum notirt, wann er dasselbe zu empfangen und wann er es abzugeben hat; in einer dritten Columne haben die Mitglieder selbst den Tag der von ihnen geschehenen Weitersendung einzutragen. Nachdruck erhält solche Einrichtung immer nur durch Conventionalstrafen, die in die Kasse fallen. Ist aber die Sache einmal im Gange, so gewöhnen sich alle bald an die Ordnung und fühlen das Wohlthätige derselben. Allerdings müßen dazu auch die Mittel reichen; aber die Proportion stellt sich immer wieder her: je mehr Mitglieder es sind, desto mehr braucht man zwar Bücher, desto mehr gehen aber auch Beiträge ein. Die aus der gesammten Circulation zurückkehrenden Bücher werden entweder zu einer Bibliothek für den Gebrauch der gegenwärtigen und künftigen Mitglieder gesammelt oder in Ermangelung eines passenden Locals zur Aufstellung unter denselben versteigert. Letzteres ist freilich keine staatsökonomische Maßregel, denn vieles wird elend verschleudert, doch erhält andererseits mancher dadurch Gelegenheit, ein Buch, an dem ihm sehr gelegen ist und das er anderswie sich nie anschaffen könnte, um wenig Geld zu erwerben. — Die Frage endlich, wer der Leiter einer solchen Gesellschaft sein soll, ist da, wo die ganze Einrichtung gesetzlich besteht, auch gesetzlich erledigt. Wo aber diese Vereine auf freiwilligem Zusammentritt beruhen, versteht es sich von selbst, daß sie ihren Vorstand frei wählen. Wer es auch sei, er wird nur dann dieses nicht unwichtige Amt recht versehen, wenn er ein in der Literatur, und zwar keineswegs nur in Einem Zweig derselben, bewanderter, auf alle Zeiterscheinungen aufmerksamer und gründlich urtheilsfähiger Mann ist, der auch mit einer tüchtigen Buchhandlung in Verbindung steht, die ihn stets auf dem Laufenden erhält. Der Gesellschaft ist er verantwortlich sowohl was die Verwendung der Gelder überhaupt anbelangt, als auch in Betreff der Wahl der Bücher. Er wird die bestimmten Wünsche seiner Gesellschaft möglichst berücksichtigen, was jedoch periodische Schriften sind, so ist deren Anschaffung gemeinschaftlich zu beschließen. Aber es muß ihm nach anderer Seite auch freie Hand gelassen werden, um, was nach seinem Urtheil sich eignet, sofort anschaffen zu können. Auch was manchem nicht gefällt, was vielleicht dem Geschmacke der Mehrzahl positiv zuwider ist, kann gerade das Beste, das ihnen Gesunde sein; ein Mann, dem auch solch ein Beruf Gewissenssache ist, wird eher sein Mandat niederlegen, als daß er sich zum Spediteur schlechter, wenn auch beliebter Waare erniedrigen läßt.

Leseunterrchit. Das Bemühen, den Begriff des Lesens zu definiren, hat im Laufe der Zeit zahlreiche Versuche hervorgerufen. Leider fehlt den meisten derselben die nöthige Schärfe und Bestimmtheit. Wenn Niemeyer sagt: „Das Lesen ist nichts anders als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare“ oder wenn Stephani erklärt: „Bei unserer Sprache besteht die Kunst zu lesen in der Fertigkeit, die sämmtlichen Buchstaben eines jeden Wortes nach ihrem eigenthümlichen Laute und nach der vorgeschriebenen Ordnung in einem oder mehreren Stimmabsätzen auszusprechen,“ so ist klar, daß bei diesen Erklärungen nur das Lesen einzelner Wörter und zwar das laute Lesen allein ins Auge gefaßt ist. In denselben Fehler sind viele spätere, Pöhlmann, Krug, Heinike, Graser, Schulze, Gräfe u. a. verfallen; es möge hier nur noch die Definition des letztgenannten Platz finden. „Das Lesen besteht in nichts anderem, als in der Fertigkeit, das durch die Schriftsprache oder durch die Buchstabenschrift (da wir nur diese anzuwenden pflegen) Ausgedrückte in die Lautsprache überzutragen und so uns zum Verständnis zu bringen. Durch das Lesen verstehen wir demnach die vermittelst der Buchstabenschrift sichtbar ausgedrückten Gedanken und Empfindungen nicht unmittelbar, sondern nur durch das Mittel der Lautsprache, des Sprechens.“ Am zutreffendsten erscheint uns die Erklärung, welche Stockmayer gegeben hat: „Lesen ist ein durch Zusammenfassung der auf einander folgenden Schriftzeichen

(Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhalts und der Form der Worte zum Verständnis der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was bald stille, bald laut geschehen kann, und im letzteren Falle dazu dienen soll, anderen die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständnis und Gefühl zu bringen." In dieser Erklärung ist auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „lesen" als sammeln (man denke an Holz, Aehren, Trauben lesen), Rücksicht genommen, doch ist nicht allein an das Sammeln der Buchstaben zu Wörtern, sondern auch an das Sammeln und Zusammenfassen der Wörter zu Sätzen gedacht. Pflegt doch auch der Sprachgebrauch nur denjenigen als einen, der lesen kann, zu bezeichnen, der durch die Art seines Lesens zu erkennen giebt, daß er nicht mehr mechanisch Buchstaben zu Wörtern, sondern mit Bewußtsein und Verständnis Wörter zu Satztheilen und ganzen Sätzen sammelt. Ist er noch im Stande, durch wohlberechneten Gebrauch der Stimmmittel seinen Vortrag dem Inhalte des Gelesenen gemäß zu gestalten und das Gefühl seiner Zuhörer für das Gelesene zu erwecken, so spricht man von einem schönen und ausdrucksvollen Lesen, das selbstverständlich immer nur ein lautes Lesen sein kann. — Wer nun nicht bloß mechanisch die einzelnen Wortbilder, sondern den Inhalt des Gelesenen aufzufassen, also mit Verständnis zu lesen vermag, dem ist damit eine ganze Welt erschlossen, denn er kann nun aus den Schriftzeichen die Worte und Gedanken anderer, die zeitlich und räumlich von ihm getrennt sind, vernehmen, gleich als redeten sie mit ihm von Angesicht zu Angesicht. „Jeder, der nicht lesen und schreiben kann, bedarf im bürgerlichen Verkehr immer eines Vormundes und Vertreters, hat also nicht den vollständigen Genuß seiner persönlichen Selbständigkeit. Es ist seit längerer Zeit schon ein Thermometer, die Bildung des Volkes zu schätzen nach dem, wie viele lesen und schreiben können." (Schleiermacher: „Erziehungslehre. Berlin 1849." S. 385.)

Wie unentbehrlich das Lesen für die religiöse Erbauung und für das bürgerliche Leben ist, wie es eine Quelle nicht nur der Belehrung, sondern auch der Unterhaltung ist, braucht nicht erst auseinandergesetzt zu werden; es genüge hier nur daran zu erinnern, eine wie kräftige Unterstützung der gesammte Schulunterricht von da ab erfährt, wo die Schüler zu lesen vermögen. Darum pflegt auch die Schule als eins ihrer ersten Ziele das Lesenkönnen der Schüler ins Auge zu fassen, und nur hin und wieder sind einzelne Stimmen laut geworden, welche die Verlegung des Leseunterrichts auf eine spätere Zeit gefordert haben. Man hat den „ersten Kindesunterricht die erste Kindesqual" genannt, weil er mit dem Lesen anfieng; aber solche Vorwürfe wären wahrscheinlich nicht erhoben worden, wenn nicht lange Zeit die Methoden des ersten Leseunterrichts in der That „zornerweckende" gewesen wären. Es bleibt auch wohl zu bedenken, daß das Mechanische desselben am besten gerade auf der Unterstufe überwunden wird. Man glaube doch nicht, daß Schülern, welche sich durch jahrelangen Schulunterricht bereits einen Schatz von Kenntnissen erworben haben, das erste Sylben- und Wörterlesen eine angenehmere Beschäftigung sein werde, als den neu eingetretenen Kleinen. Man vergesse auch nicht, daß der Wunsch, bald lesen zu können, dem Kinde ganz von selbst kommt. Es hört den Vater eine Geschichte erzählen, die er in der Zeitung „gelesen" hat, die älteren Geschwister sitzen, in das „Lesen" eines Buches vertieft, und sind kaum davon wegzubringen; ist es ein Wunder, wenn da in dem Kinde selbst schließlich der Wunsch rege wird, auch „lesen" zu können? Soll er ihm wirklich versagt werden, obwohl die Erfahrung lehrt, daß auch schon im ersten Schuljahre recht Erfreuliches erzielt werden kann, wenn dieser Unterricht nach einer verständigen Methode ertheilt wird?

Ehe wir nun zu einer Darstellung der hauptsächlichsten Methoden übergehen, durch welche im Laufe der Zeit den Schülern die mechanische Lesefertigkeit angeeignet worden ist, machen wir darauf aufmerksam, daß es für den Leselehrer nothwendig ist, sich des Unterschiedes zwischen dem hörbaren Laut und dem sichtbaren Zeichen für denselben, dem Buchstaben, sowie dem Namen beider recht klar bewußt zu werden, sowie sich zu erinnern, daß man den ersten Leseunterricht beginnen kann, indem man A von den Elementen der Sprache ausgehend, auf synthetischem Wege zu Wörtern und Sätzen aufsteigt, B von Sätzen oder Wörtern ausgehend, auf analytischem Wege zu den Elementen absteigt; C den analytischen Weg mit dem synthetischen Wege ver-

bindet. Daß man sich bei jedem dieser Wege sowohl der Druckschrift als der Schreibschrift oder auch gleichzeitig beider bedienen kann, leuchtet ein. — Die älteste Leselehrmethode, welche wir kennen, ist die **Buchstabirmethode**. Gewiße Aeußerungen Quintilians deuten darauf hin, daß sie bereits bei den Römern in Gebrauch gewesen ist. Der Schüler lernte nach dieser Methode anfänglich nicht die Elemente der Sprache, die Laute, sondern die sichtbaren Zeichen derselben, die Buchstaben und deren Namen kennen, und zwar in der Reihenfolge, die man die alphabetische zu nennen pflegt. Keinerlei Spuren geben der Vermuthung Raum, es könnte je der Versuch gemacht worden sein, das eigentliche „Lesen" eher zu beginnen, als bis der Schüler jeden Buchstaben „in und außer der Reihe" zu benennen wußte, was erst nach längerer Zeit der Fall zu sein pflegte, da ehedem der Unterricht weniger ein Classen- als ein Einzelunterricht war. War jener Zeitpunct endlich erreicht, so lernte der Schüler die Buchstaben zu Sylben „zusammenschlagen," worauf dann das Lesen von Wörtern und ganzen Sätzen begann. Wir finden vielfach Zeugnisse tüchtiger Schulmänner dafür, daß dies „Zusammenschlagen" nur mit größter Schwierigkeit und unter fortwährender Nachhülfe des Lehrers vor sich gieng, ja daß die Thätigkeit des Schülers anfänglich kaum in mehr als bloßem Nachsprechen bestand. Der geringe Umfang der Uebungen in den ABCbüchern aus früheren Jahrhunderten legt wohl auch mit Recht die Vermuthung nahe, daß die Schüler selbst dann, wenn sie an zusammenhängende Lesestücke giengen, die, beiläufig bemerkt, fast ausschließlich religiösen Inhalts waren, noch eine sehr geringe Lesefertigkeit besaßen und das meiste buchstabiren mußten. Da die Namen der Buchstaben seit Jahrhunderten dieselben geblieben sind, so wissen wir, daß bei den Vocalen die Laute derselben genannt wurden, während man bei den Consonanten den Namen bildete, indem man den Laut mit einem Vocal zu einer Sylbe verband. Vorzugsweise fand so der Vocal e Verwendung (ef, el, em, en, er, es, es — be, de, ge, pe, te, we), aber auch andere Vocale wurden gebraucht (ha, ka, vau, ku (q), iks (x). Am meisten wichen die Namen der Buchstaben z (zet), ß (eszet), sch (eszeha), j (jod), ch (ceha), ck (ceka), tz (tezet), y (ypsilon) von den Lauten, welche sie bezeichnen, ab. — Die Thätigkeit des Lehrers, der die Schüler buchstabiren ließ, war eine sehr einfache und einförmige, denn sie bestand fast nur in einem fortwährenden Vorsprechen. Der Lehrer nannte, indem er auf die Buchstaben deutete, dieselben, und die Schüler wiederholten die Namen, bis sie dieselben inne hatten, und kamen sie dann später an das Verbinden der Buchstaben zu Sylben, so wurde das a — b — ab, e — b — eb, i — b — ib u. s. w. wiederum so lange vor- und nachgesprochen, bis es endlich ohne Hülfe des Lehrers gieng. Der Stufengang bei dem Sylbenaufbau war ein ganz einfacher. Zuerst wurde ein Vocal mit einem nachfolgenden Consonanten zu einer Sylbe verbunden, später gieng der Consonant dem Vocal vorauf, hernach schritt man zu Sylben, in denen ein Vocal von zwei Consonanten eingeschlossen wurde, und so steigerte sich die Zahl der sylbenbildenden Elemente so lange, bis endlich größere Consonantenhäufungen dem Vocal vorangiengen und nachfolgten. Konnte der Schüler Sylben und einsylbige Wörter lesen, so gieng es an das „Zusammenschlagen der Sylben zu Wörtern." Auch hierbei wurde erst jede Sylbe einzeln buchstabirt und ausgesprochen, dann wurden die früher bereits buchstabirten und ausgesprochenen Sylben wiederholt, und endlich, nachdem die letzte Sylbe in dieser Weise tractirt worden, das ganze Wort ausgesprochen. Handelte es sich also z. B. um das Wort: Schreibebücher, so sprach der Schüler: „Es, ce, ha, er, e, i — Schrei, be, e — be, Schreibe, be, ü — bü, Schreibebü, ce, ha, e, er — cher, Schreibebücher." Von Buchstabirkunststücken, die bei öffentlichen Schulprüfungen an Wortungeheuern wie „Constantinopolitanischer Dudelsackpfeifenmachergesell" geübt wurden, weiß noch in unserer Zeit mancher zu sprechen, der in der Jugend den Dornenpfad des Buchstabirens gewandelt ist. Zusammenhängenden Lesestoff boten: „Das Benedicite," „das Gratias," „das Gebett Christi, so er vns gelehret, täglich zu betten, vnd kein anders, Matth. Vj," „die Stück deß Christlichen Glaubens, die ein jeder wissen, vnd ohnzweyffelhafftig glauben soll," „die zehen Gebott vnsers HERRN, stehen im Buch deß Außgangs der Kinder Israel am xx. Capit.," „der Morgensegen," „der Abendsegen" u. s. w. — Man tadelt an der Buchstabirmethode mit Recht, daß sie das Lesenlernen aufs äußerste erschwere, indem

sie den Schüler die Namen der Buchstaben lehre, die namentlich bei den Diphthongen und Consonanten oft sehr erheblich von den Namen der Laute abweichen, wodurch das Kind gezwungen werde, aus einer Anzahl durchgearbeiteter Beispiele endlich eine gewiße Regel für die Aussprache der einzelnen Laute zu abstrahiren. Da es dies erst nach längerer Schulzeit zu thun vermag, so sind die Fortschritte im Lesen sehr langsame. Eben so schlimm ist, daß der Schüler durch die Methode an ein mechanisches Nachsprechen des vom Lehrer oder von älteren Schülern Vorgesprochenen gewöhnt und wenig zur Selbstthätigkeit angeregt, ja überhaupt kaum nach einer anderen Seite als der des Gedächtnisses in Anspruch genommen wird, was zur nothwendigen Folge hat, daß ihm das Lernen bald äußerst langweilig wird und als eine Last erscheint. Dessenungeachtet hat sich die Buchstabirmethode bis in die neueste Zeit in Gebrauch erhalten, und ihre Anwendung ist beispielsweis in Preußen erst durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872" verboten worden. — Die Anhänger der Buchstabirmethode führen zu deren Vertheidigung an, 1) daß die Schüler auch nach dieser Methode ihr Ziel, die Erlangung der Lesefertigkeit, erreichen, 2) daß die Methode eine so einfache sei, daß sie auch der ungeübteste Lehrer, selbst die nachhelfende Mutter oder Kindermagd anzuwenden vermöge, ja daß die Buchstabirmethode die einzige Lesemethode sei, welche die Möglichkeit gewähre, die häusliche Nachhülfe ganz dem Schulunterrichte anzupassen, 3) daß die Methode in vollen Elementarclassen eben wegen ihres Mechanismus besser als jede andere zu brauchen sei, 4) daß sie dem Rechtschreiben aufs beste vorarbeite. — Keiner der angeführten Gründe ist stichhaltig. Freilich führt ja jede, auch die schlechteste Methode zum Ziele, aber wenn man auch wirklich von Cöln über Petersburg und London nach Paris reisen kann, so wird doch niemand diesen Weg für den angemessensten halten, und ist die Buchstabirmethode etwas anderes als ein weiter und martervoller Umweg, auf dem man allerdings schließlich auch zum Ziele kommen kann? Der zweite Grund muß ebenfalls abgewiesen werden, denn er sagt genau genommen nichts weiter, als daß die Buchstabirmethode eigentlich gar keine Methode ist. Auch kann es der Schule wenig Ehre bringen, wenn sie bei der Wahl der Methoden auf die Erleichterung häuslicher Nachhülfe Rücksicht nimmt, auf die ja doch nur in seltenen Fällen zu rechnen ist. Der drittens angeführte Grund spricht selbst das Verdammungsurtheil über die Buchstabirmethode, insofern er zugesteht, daß diese Methode die am meisten mechanische ist. Zudem ist der Beweis längst geführt, daß sich andere Methoden, die geistbildender sind, auch bei großer Schülerzahl ebenso leicht anwenden lassen und zu besseren Resultaten führen. Was den zuletzt angeführten Grund anlangt, so ist wohl richtig, daß das Buchstabiren beim orthographischen Unterricht nöthig ist, woraus doch aber nicht folgt, daß das Lesen auf dem Wege des Buchstabirens erlernt werden muß. Auch bei Anwendung anderer Lesemethoden wird es so gehalten, daß die Schüler, sobald mit ihnen eigentliche orthographische Uebungen angestellt werden, buchstabiren müßen. Besser als alles andere spricht vielleicht gegen die Buchstabirmethode die Warnehmung, daß noch nie ein ursprünglicher Anhänger des Buchstabirens, wenn er sich die Mühe genommen, sich eine andere Methode anzueignen, zum Buchstabiren zurückgekehrt ist (vgl. T. C. Zeller: „Ehrenrettung der Buchstabirmethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer u. s. w. Tübingen 1824"). Uebrigens wurden die Mängel der Buchstabirmethode seit Jahrhunderten erkannt, insbesondere die ihr anhaftende Langweiligkeit, wofür die mannigfaltigsten Bestrebungen, die Sache den Schülern interessant zu machen, sprechen. ABCbücher aus dem 17. Jahrhundert bis in unsere Tage lassen das Bemühen der Verfasser erkennen, den Schülern durch Abbildungen von Thieren, Pflanzen und Geräthen, deren Namen den betreffenden Buchstaben enthalten, das Behalten desselben zu erleichtern. (Grüßbeutel: „Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren u. s. w. Augspurg 1534." — Otto Schulz: „Berlinische Hand-Fibel. Berlin 1837"), auch wurden wohl die Buchstaben in Form von Geräthschaften oder als Theile solcher abgebildet, z. B. das w als Wetterfahne, das l als Licht (Heinrich Puchta: „Der erste Schritt ins Alphabet. Ansbach 1852." C. Koch und W. Myski: „Bilderschrift-Fibel und Lesebuch u. s. w. Berlin 1855." C. T. Räbel: „Erstes Lesebüchlein. Berlin 1858"), den Schülern wurden ABCpuppen zum Spielen gegeben u. s. w., von Basedows Idee, die Buchstaben durch einen eigenen Schulbäcker aus Semmelteig backen zu lassen und den Schülern

zum Frühstück zu bieten, ganz zu schweigen. („Unerwartlich große Verbesserung der Kunst lesen zu lehren, — nebst einem Buchstabirbüchlein. Leipzig und Hamburg 1785.") Der Vorschlag, die Buchstabirmethode zu verlassen und dafür eine Art Lautirmethode anzuwenden, gieng bereits von Valentin Ickelsamer aus, einem Zeitgenossen Luthers, der sich anfänglich diesem mit Begeisterung anschloß, später die Partei Karlstadts ergriff und mit einer heftigen Streitschrift gegen Luther auftrat, sich aber 1527 mit diesem wieder vollständig aussöhnte und zu Erfurt lebte, mit Schulhalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt. Außer der Schrift „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden, vnnd auß der rede vermerckt worden ist u. s. w., Marpurg 1534", gab Ickelsamer noch um dieselbe Zeit seine deutsche Grammatik heraus. Sie erschien zuerst ohne Angabe des Druckorts unter dem Titel: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen Lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnn überfluß, auch anderm vil mehr, zuo wissen gehoeret u. s. w." Ickelsamer zerlegt die Wörter in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im ganzen fein und lebendig und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen des Buchstaben von dessen Laut wohl unterscheiden müße. Wir nennen die Buchstaben „Be, ce, de, ef, ge etc., so doch in solchen woertern vnd silben nitt mehr dann ain Buochstab zur sache dienet. Dann die Buochstaben seind recht zuo nennen zuo subtil, vnnd man kan sy nit alle nennen, dann etliche muoß man allain weysen, wie mans mit den Natuerlichen organis vnd gerüst im mund machet, da man gar nichts hört. Aber also worts oder sillabes weyse seind die Buochstaben dem lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich." Als ein Mittelweg zwischen der Buchstabir- und Lautirmethode charakterisirt sich die Methode, welche dargelegt ist in dem Büchlein: „Neues und also eingerichtetes ABC- und Lesebüchlein, daß Vermittels der darinnen begriffenen Anleitung nicht nur Junge sondern auch erwachsene innerhalb 6 Tagen zu fertigem Lesen sowol Deutscher als Lateinischer, groß- und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden, zu besserer und zeitiger Erbauung der Allgemeinen Christlichen Jugend Wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh. Buno. Zu Dantzig gedruckt bey Andreas Hünefeld, Im Jahre Christi 1650." — Später trat als Gegner des Buchstabirens Johann Gottfried Zeidler (1670—1711) auf mit seiner Schrift: „Neu-verbessertes, vollkommenes ABC-Buch; oder Schlüssel zur Lesekunst. Nach natürlicher Ordnung der Buchstaben also eingerichtet, daß darinnen allerley Art Sylben, wie man sie nur erdenken kann, vorkommen und jedwede Art in ihrer eignen Klasse anzutreffen, daß ein Mensch, er sey jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennet und Ba sagen kann, ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren, von sich selbst in wenigen Tagen alles, es sey so schwer als es wolle, fertig lesen könne. 2 Bde. Halle 1700." Eben so wenig Erfolg als er hatte ein anonymer Schulmann, der seine Vorschläge in dem Büchlein darlegte: „Erneuerte Lese-Kunst, oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommne Buchstabiren, auffs allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste, die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen kann. Weißenfels in Commission bey dem albdasigen Hof-Buchdrucker Joh. Christoph Brühle 1712." Ernst Bogislaus Bentzky, Rector der Stadtschule zu Barby an der Saale, später Diakonus, hatte wenigstens die Freude, daß das Verfahren, das er in dem Werkchen beschrieb: „Erleichtertes Lesebüchlein, Darinnen gezeiget wird, wie man einem das Lesen, ohne lautes Aussprechen der stummen Buchstaben leicht und balde beybringen könne. Gott zum Preise und allen denen, Die mit Anfängern im Lesen zu thun haben, zur Erleichterung, aus der Erfahrung verfertiget. Die zweyte verbesserte Auflage, nebst einer Vorrede Von dem schweren und unnöthigen Buchstabiren. ERFURTH, gedruckt und verlegt von Carl Friedrich Jungnicol." (Die erste Aufl., die nicht in den Buchhandel kam, hatte B. 1721 in Magdeburg drucken lassen, die zweite erschien ein Jahr später.) „bey verschiedenen sowohl vornehmen als geringen, sowol bey eintzelnen Personen als in gantzen Classen probiret worden — und es ist mehrmalen geschehen, daß fähige Kinder innerhalb zwey Monaten einen guten Anfang im Lesen gemachet haben." Im großen Potsdamer Waisenhause wurde die Methode zwölf Jahre lang bis zum Jahre 1737 angewandt. Immer aber riß der Buchstabir-

schlendrian wieder ein, und weder die Bemühungen des Pastors Christian Wilhelm Baeseke zu Burg, noch die des verdienstvollen Johann Julius Hecker (1707—1768) zu Berlin, der diesem Gegenstande im Osterprogramm der Dreifaltigkeitsschulen 1750 eine Abhandlung widmete unter dem Titel: „Ob das Buchstabiren zum Lesenlernen nöthig sey" hatten einen Erfolg. Es darf nicht wunder nehmen, wenn endlich bitterer Spott über eine Methode ausgeschüttet wurde, deren Schwächen längst erkannt waren, und an deren Beseitigung man doch nicht ernstlich Hand zu legen wagte. Ein interessantes Schriftchen aus jener Zeit, dessen Verfasser möglicherweise Ventzky selbst ist, führt den Titel: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das hinderlichfallende und zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt und ein bequemerer Weg zum Lesen gezeiget wird. Büdingen 1735." Treffend schildert der Pseudonymus das Verkehrte und Widersinnige des Buchstabirens, indem er sagt:

„Mein Leser dencke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man **hoch** lesen will, spricht man **ha o ce ha.**
Denn kömmt das Wort hernach, wenns erst confus gewesen,
Man tönet zweymal **ha** und ist doch hier kein **a.**
Warum nicht lieber **ho** an statt **ha o** gesprochen?
Und denn den schwachen Ton des Stummen beygefügt.
So forderts die Natur: sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß klein und groß am Schul-Ton Eckel kriegt."

Der Schlendrian wird dann gegeißelt in den noch immer zu beherzigenden Versen:

„Man dencke besser nach bey denen zarten Kindern!
Thuts unsern Ohren weh, wie muß es ihnen seyn?
Das Schlagen machts nicht aus: Thut weg die Stein die hindern!
Was wieder die Natur macht uns und ihnen Pein.
Es ist kein schlechtes Werck die Kinder unterweisen:
Es ist das edelste und allerbeste Werck.
Man mag uns immerhin verachte Leute heissen,
Ach hätten wir doch nur der Weisheit Licht und Stärck!
Hier aber fehlt'es uns; Wir wollen Kinder lehren,
Und gehen selbsten doch nicht in der Weisheit Schul.
So pflegt fast alle Welt die Kinder zu verkehren.
So bleibt die Welt verkehrt und ist ein Jammer-Pfuhl.
Es wäre einsten Zeit ein bißgen aufzuwachen,
Und unsern Jammerstand in Schulen anzusehn.
Was könte man sich doch für Glück und Segen machen,
Wenn man der jungen Welt recht an die Hand wolt gehn?

Mochten nun auch diese Stimmen verhallen und im Ganzen alles beim alten bleiben, was wohl seinen Grund vorzugsweise in der mangelhaften, zum Theil auch gänzlich fehlenden methodischen Ausbildung derer hatte, denen der Elementarunterricht oblag, so wird doch aus den erwähnten und ähnlichen gleichzeitigen Schriften ersichtlich, daß das Bestreben, andere, bessere Wege zu entdecken, vorhanden war, ja um den Wendepunct des Jahrhunderts läßt das Bemühen, die vorzüglichste Methode des ersten Leseunterrichts zu finden, andere und wichtigere pädagogische Fragen auf Zeiten fast ganz vergessen. So handelt beispielsweise in einer uns vorliegenden pädagogischen Zeitschrift aus jenen Jahren durchschnittlich der dritte Aufsatz über Leseunterricht.*) Einige der damaligen Bestrebungen verdienen Erwähnung. Friedrich Gedike (1754—1803), der schon 1785 in einem Schulprogramm „einige Gedanken über die

*) Wir erinnern hier auch daran, daß gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts eine Menge hochangesehener Männer es nicht unter ihrer Würde hielten, sich mit der Abfassung der sonst gering geschätzten Fibeln und ABC-bücher zu befassen und nennen hier nur Consistorialrath Watermeier in Stade (1784), Vicepräsident J. G. Herder in Weimar (1786), Consistorialrath Koppe in Hannover (1789), Oberconsistorialrath Zöllner in Berlin (1791), Oberconsistorialrath Gedike in Berlin (1791), Dr. Niemeyer, Professor Salzmann u. a.

Uebung im Lesen" und 1787 an gleicher Stelle „einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften" veröffentlicht und darin, so wie in seinem „Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin und Leipzig 1779" (S. 93—132: „Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien") die Schwächen der Buchstabirmethode treffend beleuchtet hatte, schlug in seinem „Kinderbuch zum ersten Unterricht im Lesen" (1. Aufl. Berlin 1791), das von Anfang an nur Wörter bietet, vor, die „Kinder zu üben, durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben kennen zu lernen, die doch nur als Theile eines Wortes Werth und Sinn haben." Das Kind sollte also von Anfang an ganze Wörter lesen, und G. war der Meinung, es werde „sehr bald von selbst merken, daß jedes Wortzeichen aus mehreren einzelnen Zeichen zusammengesetzt ist, die alle Augenblicke, nur in einer andern Stellung und Verbindung wieder vorkommen." So werde es „nach und nach die Bedeutung der einzelnen einfachen Zeichen durch Vorsprechen und Nachsprechen lernen," ohne daß ihm die Namen gesagt würden. Unvermerkt werde sich ihm durch Analogie das ganze Alphabet eindrücken, und erst dann, wenn es fertig hintereinander lesen könne, werde nöthig sein, ihm die Namen der einzelnen Buchstaben, die es „ihrem Werthe nach" schon kenne, zu geben. Es war also ein analytischer Weg, auf den G. wies, und es ist gar nicht zu bestreiten, daß hier ganz treffliche Keime verborgen lagen, nur war das Verfahren, so wie es Gedike beschrieb, und wie er es an seinem eigenen, höchst begabten Töchterchen mit Erfolg versucht hatte, wenig geeignet, im Schulunterricht angewandt zu werden; denn es muthete dem Schüler dieselbe Abstraction wie beim Buchstabiren zu, da er aus dem ganzen Worte den Laut, welchen der einzelne Buchstab bezeichnet, heraus finden sollte, und stellte an sein Gedächtnis die außerordentlichsten Anforderungen. So fand wohl die „Verbalmethode" Gedikes bei der Berühmtheit des ausgezeichneten Schulmannes Beachtung, die sich ebensowohl in lebhafter Zustimmung als in heftigem Tadel äußerte, ja das Kinderbuch ward mehrfach nachgeahmt, aber im ganzen wurde die Weiterentwicklung der Lesemethode nicht davon berührt, und von einer Anwendung in den Volksschulen war wohl kaum die Rede. Neuerdings hat Philipp Wackernagel einen ähnlichen Weg wie Gedike vorgeschlagen, aber gleichfalls, ohne Nachahmer zu finden. („Die goldene Fibel. 1. Aufl. Wiesbaden 1856.")

Andere, die das Hindernis, welches die Buchstabennamen dem Lesen in den Weg legten, gleichfalls erkannten, glaubten die Sache durch eine Aenderung jener Namen zu fördern. So ließ Basedow in seinen Vorübungen zum Lesen die Namen der Consonanten so aussprechen, daß dem Laute derselben ein e angehängt wurde, z. B. be, fe, ge, he, ke u. s. w., auch brachte er die Buchstaben in „eine ungewöhnliche lehrhafte Ordnung" (Lippenbuchstaben, Zungenbuchstaben, Kehlbuchstaben, Zahnbuchstaben) und begann mit dem Schüler, sobald er „alle Buchstaben nachzusprechen gewohnt war," das Buchstabirspiel, das ihn gewöhnen sollte, einzelne Buchstaben, die genannt wurden, zu ganzen Wörtern zusammen zu setzen. Sobald der Schüler hierin die nöthige Fertigkeit erlangt hatte, lernte er die gedruckten Buchstaben kennen, die er nun „sehr bald, nachdem er sie zum ersten mal zusammengesetzt gesehen hatte, als Sylben und Wörter herlas," da er „durch das mündliche Buchstabirspiel eine unglaubliche Fertigkeit erlangt hatte, den getheilten Schall (der Namen der Buchstaben) mit dem einzelnen Schalle der Sylben zu verknüpfen." In der besondern Berücksichtigung der „Namen angenehmer Sachen," sowie in den „scherzhaften, zuweilen auch angenehmen Belohnungen, einer Rosine, oder einem Stücke einer Baumfrucht," die er empfahl, zeigte sich auch hier der ganze Basedow (vgl. „Geschichte Franzens, bis er allerley lesen und Vieles Gelesene verstehen konnte" im „Elementarwerk. I. Bd. Dessau 1774. S. 21—33").

Mit wahrer Wuth fuhr Samuel Heinike (1729—90) in seinem Aufsatze „Ueber die Lesekunst und Begriffentwickelung in der Christenheit" (Deutsches Museum. Leipzig 1786. I. Bd. S. 49—86) über die Buchstabirmethode her. „Wer hat wohl die Lesekunst durch Buchstabiren lehren und lernen wollen? Tyll und Comp. Aber kein Mensch hat, so lange die Welt steht, durch Buchstabiren lesen gelernt." „Wenn eine Nation dumm, faul und lasterhaft sein und bleiben soll, so ist diese Lehrart dazu die vorzüglichste und bequemste." „Dieser abderitische Dibeldumbei ist nicht allein

ganz vergeblich und schändlich, sondern auch unbeschreiblich schädlich; denn die Buchstabirer werden durch ihr einzelnes Tonhaspeln um ihre Zeit und Verstand und nicht selten auch um ihre Gesundheit gebracht." „Ich hoffe der ganzen werthen Christenheit auf Erden keinen geringen Dienst zu erweisen, daß ich sie hier gründlich lesen lehre." — Der heftige Ton und die häufigen Excurse in Kant's Kritik der reinen Vernunft lassen Heinike nicht recht dazu kommen, seine eigene Lehrart ruhig auseinander zu setzen, die etwa in folgendem besteht: „Der Leselehrling lernt nach der natürlichen Lehrart im Anfange nur die Selbstlauter nach ihren Gestalten und Tönen" (H. meint die Buchstaben und Laute) „rück- und vorwärts fix und fertig kennen, weiter nichts. Und wenn er diese kennt, warum sollte er denn nicht zu jedem Selbstlauter nun noch eine Buchstabengestalt ohne Ton kennen lernen? Wenn er a kennt, so setzt man dazu ein b, ohne dasselbe zu nennen; er giebt nun der Sylbe einen Ton und sagt: ab.*) Was sind dabei für Schwierigkeiten? — — Wenn der Leseanfänger zwei-buchstäbliche Sylben lesen kann, so lernt er auch drei-buchstäbliche, z. B. bla, bra 2c. — — Man kann dem Leseanfänger auch, sobald er nur die Selbstlauter kennt, leichte Formeln zu lesen geben, das macht ihm Lust zum lernen, weil er gleich versteht, was er lieset. Und kann er lesen, so lernt er auch Buchstabentöne, Buchstabiren und Sylben abtheilen; denn er kennt ja die Sylben und Wortformen und kann nun ..... gar sehr leicht Wörter in Sylben und Sylben in Buchstaben zergliedern lernen. — — Fertigkeit im Lesen, richtig Sylben abtheilen, pronunciren, deklamiren 2c. lernt ein Lehrling nur durch Nachahmung und Uebung." — Was Heinike noch über „tonloses, tonhaftes und vergoldetes" Lesen sagt, ist von Zeitgenossen und späteren Darstellern der Geschichte des Leseunterrichts meist ganz unrichtig aufgefaßt worden und aus dem Zusammenhange herausgerissen in der That kaum verständlich. Obgleich Heinike „der werthen Christenheit" seine „Entdeckung" empfahl und zum Schlusse versicherte: „Neue Kosten sind dabei gar nicht," so wollte doch die Lehrerwelt von seinen Vorschlägen nichts wissen, sondern verwarf sie als „Grillenfängerei und Subtilitätenkram, der zu nichts nützt, als Müßiggängern die Zeit zu verkürzen," obgleich man zugab, daß in dem „gelehrten Geklingel und Gebummel" auch „manch Körnchen Weisheit verborgen liegen" möge, das man aber schwer herausfinden könne, da alles abgefaßt sei „in einer Sprache, die kein Christenkind verstehen mag, und die recht ausgesonnen zu sein scheint, daß man sie nicht verstehen soll" (vgl. Caspar Klaverkamps „Schreiben eines Küsters in Westfalen an den Herrn Director Heinike in Leipzig" in: „Deutsches Museum. Leipzig 1786. II. Bd. (Juliheft) S. 79—87").

Selbst von Heinrich Pestalozzi (1745—1827) gieng keine ernstliche Förderung der Leselehrmethode aus, und was er gab, war nur ein mangelhafter Versuch, die Buchstabirmethode zu verbessern. Er forderte die „Mütter" auf, die Buchstaben- und Sylbenreihen, die er in seiner „Anweisung zum Buchstabiren und Lesenlehren, Bern 1801," bot, von den Kindern, „ehe sie noch reden können," „hundert und hundertmal" nachsprechen, „sie ein liebes Hausmittel" sein zu lassen, die „Kinder zu zerstreuen und sie zur Aufmerksamkeit zu reizen." Diese mündlichen Uebungen hatten namentlich den Zweck, die Kinder zu richtigem, bestimmten, reinen und deutlichen Sprechen zu führen. Im eigentlichen Leseunterricht sollten die Kinder von den Buchstaben zuerst die Vocale lernen, später die Consonanten, diese „aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vocal verbunden, der seinen Ton ausmacht," also „ce, de, ef, ge, ha, ka, el u. s. w.," hernach sollte es an die Arbeit des „Zusammensetzens oder des Buchstabirens" gehen, und hier wurde namentlich fleißige Uebung im Auf- und Abbau von Wörtern empfohlen. Pestalozzi zeigt denselben an dem Worte gebadet: „g, ge, geb, geba,

*) Man vgl. damit das in den Schulen von Port Royal übliche Verfahren (Billets, que Cicéron a écrits 1668, préface). Darnach hatten die Schüler nur Vocale und Diphthongen allein auszusprechen, die Consonanten nur in den Sylben und Wortverbindungen, in denen sie durch die Gemeinschaft mit einem Selbstlauter einen Klang erhalten, ein- oder mitstimmen; „denn sie heißen Mitlauter (consonnes), weil sie allein nicht lauten;" hebt ein Excurs in der erwähnten Vorrede an, der die Thorheit verspottet, welche die Kinder bé o en-ne buchstabiren und sie dann die vier Töne, von denen ihre Ohren voll sind, in den einen bon zusammenfassen heißt. (Dr. K. Schneider.)

gebab, gebabe, gebabet — gebabet, ebabet, babet, abet, bet, et, t." Die Fibel selbst enthält die langweiligsten Uebungen im Wörterlesen, die man denken kann. Pestalozzi versprach sich anfänglich große Erfolge von seiner Methode, aber Herr von Türk durfte in seinem Briefe vom 24. Aug. 1804 („Briefe aus Münchenbuchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode. II. Bd. Leipzig 1806. S. 63") sagen: „Du siehst, daß ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das Lesen lehrt, zufrieden bin, auch Pestalozzi selbst ists nicht und giebt zu, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Verbesserung bedarf." Pestalozzi blieb eben in den Grundfehlern und in dem Mechanismus der alten Buchstabirmethode befangen, und weil er nicht zum Bewußtsein des Unterschiedes zwischen Laut und Buchstab gelangte, konnte er nicht auf den Gedanken kommen, die Schüler durch das Lautiren zum Lesen zu führen. So bestand sein Hauptverdienst auf diesem Gebiete darin, daß er in die Buchstabirübungen eine gewiße systematische Ordnung brachte, wobei er allerdings den didaktischen Grundsatz vom lückenlosen Fortschreiten ein wenig übertrieb.

Auch Johann Paul Pöhlmann (1760—18 . .) kam nicht von der Buchstabirmethode los, doch erscheinen seine Modificationen derselben als wirkliche Verbesserungen. So nahm er bereits Leseübungen vor, sobald die Schüler eine Reihe von Buchstaben kannten, nemlich die Vocale und die fünf Consonanten b, l, m, n, r. Die Bildung von Sylben erfolgte dann in der Weise, daß der Lehrer die Buchstaben vorsprach und die Schüler dieselben verbanden. Später lösten die Schüler die vom Lehrer vorgesprochenen Sylben auf und nannten die Buchstaben, aus denen sie zusammengesetzt waren. Nun wurde eine weitere Anzahl von Consonanten eingeübt und in ähnlicher Weise behandelt, auch wurden durch Vertauschung, Weglassung und Hinzufügung einzelner Buchstaben alle möglichen Veränderungen einzelner Wörter vorgenommen. Eine Eigenthümlichkeit der Pöhlmannschen Methode bildeten noch die Unterhaltungen über die gelesenen Wörter, durch welche die Verstandeskräfte der Schüler gefördert werden sollten. („Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren Zöglingen und Kindern auf eine leichte, angenehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntnis, zur Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen. I. Bdchn. Anleitung zur Buchstabenkenntnis und zum Lesen. Erlangen 1812." — „Erstes Buch für Anfänger im Lernen. Erlangen 1814").

Einen unsäglichen Fleiß verwandte Louis Henri Ferdinand Olivier (1759—1815), ein geborener Schweizer, der am Philanthropin zu Dessau thätig war, auf die Verbesserung der Leselehrmethode, an der er mehr als ein halbes Menschenleben arbeitete, ohne doch dem von ihm endlich gefundenen Verfahren rechten Eingang in die Volksschulen verschaffen zu können. War schon der Preis seiner Schriften ein sehr hoher, so mußte noch mehr das Complicirte seiner Methode einer allgemeinen Verbreitung derselben hinderlich sein. — Um den eigentlichen Leseunterricht vorzubereiten und die Schüler an eine deutliche und bestimmte Aussprache zu gewöhnen, ließ Olivier Uebungen im Nachsprechen von Wörtern und Sätzen vornehmen, auf deren Stufenfolge er die größte Sorgfalt verwandte. Den Uebergang zum Lesen bildete das Zerlegen der Wörter in Sylben, der Sylben in ihre Lautelemente, sowie umgekehrt der Aufbau von Lauten zu Sylben, von Sylben zu Wörtern. Da die Schüler klar darüber werden sollten, welche Sprachorgane bei der Hervorbringung der Laute thätig sind, so wurden diese als Zungenbrummer, Lippenknalllaute, Schnurrlaute, Trillerlaute, Zungen-Zahn-Sumser, Zungen-Gaumzischer u. s. w. bezeichnet, auch so viele Nüancen in der Aussprache der Vocale und Consonanten unterschieden, daß die Zahl der Sprachelemente auf circa 400 festgesetzt wurde. Leider waren diese an sich ganz schätzenswerthen Untersuchungen über die Lauterzeugung u. a. nicht für Gelehrte bestimmt, sondern es wurde von den Elementarlehrern verlangt, die Ergebnisse der Olivierschen Forschungen den Schülern anzueignen. — Im Unterricht wurden die Consonanten in der Weise bezeichnet, daß dem Laute ein (euphonisches) e angehängt wurde, wenn der Consonant vor einem Vocal stand, während er ein e vorgesetzt erhielt, wenn er dem Vocale folgte. Damit dem Schüler jeder Laut als Bestandtheil eines Wortes erscheine, und sein Name ihm sicheres Eigenthum werde, entwarf Olivier Lesetafeln, die in ihren einzelnen Feldern Bilder zeigten, neben deren jedem ein Consonant stand, dessen Buchstabenname gleich der letzten Sylbe des dargestellten Gegenstandes war,

z. B. Trau=**be**, Tul=**pe**, Wei=**de**, Fich=**te** u. s. w. Da alles, was die Schüler lesen sollten, vorher nach allen Seiten aufs genaueste mit ihnen durchgesprochen wurde, so gehörte bei den eigentlichen Leseübungen ein Hersagen des völlig bekannten Stoffes durchaus nicht zu den Seltenheiten (vgl. „Amtliche und gutachtliche Berichte und Abhandlungen über die neue Leselehrart des Herrn Professor Olivier und die damit auf höhere Veranlassung in dem Landküster=Seminarium zu Berlin angestellten Versuche. Berlin 1803.“ S. 100). Daß die Methode Oliviers wenig Eingang fand, darf nicht wunder nehmen. Einmal waren, wie gesagt, die von ihm gebotenen Lehrmittel sehr kostspielig, dann aber erleichterte der Verfasser weder Lehrern noch Schülern ihre Arbeit, ja es gieng außerordentlich viel Zeit hin (nach einzelnen Berichten gegen drei Jahre), ehe eine erträgliche Lesefertigkeit erlangt wurde, und doch hatten für den Schüler die überfeine Eintheilung der Laute und ihre dreifache Benennung, sowie die allzu subtilen Sprechübungen und die übrigen zeitraubenden Exercitien kaum einen Werth, und die Bestrebungen Oliviers erscheinen uns als unnütze Künsteleien. Mußte sich nun aber auch der Mann, der es so redlich gemeint hatte, gegen das Ende seines Lebens gestehen, daß seine Mühe vergebens gewesen war, so läßt sich doch nicht leugnen, daß seine Untersuchungen bis an die Grenzen des Lautirens geführt haben, als dessen Begründer er oft genannt worden ist, obwohl dies Verdienst nicht ihm, sondern Stephani gebührt. Es möge hier übrigens bemerkt sein, daß sich die Grundzüge der Olivier'schen Lehrart auch schon in Franç. de Neufchâteau's „Méthode pratique de lecture 1799“ finden, sowie in Mathias Hausers: „Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, zur Erleichterung des ersten Unterrichts der Kinder. Wien 1796.“ Die Hauptschriften Oliviers sind: „Versuch der Charakteristik einer vollkommen naturgemäßen Leselehrart. Dessau 1804.“ „Ortho=epo=graphisches Elementarwerk oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. I. (Theor.) Theil. Dessau 1804. II. (Prakt.) Theil. Dessau 1806.“ „Elementar=Lesebuch zum praktischen Theile des ortho=epo=graphischen Elementarwerks gehörig. Dessau 1804.“ „Die Kunst, lesen und recht schreiben zu lehren, auf ihr einzig wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt u. s. w. Dessau 1801.“ —

Endlich ward das lösende Wort durch Heinrich Stephani (1761—1850) gesprochen, der im Anfange dieses Jahrhunderts seine Methode in Aufsätzen und besonderen Schriften darlegte: „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. Erlangen 1802,“ „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lehren. Ein Pendant zu Pöhlmanns Anweisung für Schullehrer. Erlangen 1803.“ „Ueber die Vorzüge der Elementarmethode vor der Buchstabir= und Syllabirmethode in Absicht auf richtiges Sprechen, Lesen und Schreiben“ (S. 179—193 in J. Ch. F. Guts Muths „Bibliothek der pädagogischen Literatur u. s. w. Jahrgang 1803. Leipzig“). „Nachtrag zu meiner Elementarmethode des Lesenlehrens“ (S. 276 bis 286 in G. M.'s „Bibliothek u. s. w. Jahrg. 1804“). „Von der Methode beim Lesenlehren“ (S. 266—270 in St.'s „System der öffentlichen Erziehung. Berlin 1805“).

Was die Stephanische Methode charakterisirt, die ihr Erfinder bald „Syllabirmethode,“ bald „Elementarmethode,“ bald „Lautirmethode“ nennt, ist die strenge Unterscheidung zwischen Buchstab und Laut und die alleinige Verwendung des letzteren für den Leseunterricht. „Name und Laut ist zweierlei und muß als solcher stets wohl unterschieden werden.“ — „Der Name des Buchstabens ist nur dazu da, um ihn nennen zu können, nicht aber, um seinen Laut anzugeben.“ — „Um des mündlichen Unterrichts willen ist es nöthig, daß auch die Buchstaben, so wie jeder andere Gegenstand einen Namen erhalten.“ — Seltsamerweise forderte Stephani ursprünglich, daß der Schüler beim Beginn des Unterrichts die Namen der Buchstaben kennen lerne, und daß erst nach diesem „Vorbereitungsmittel“ die „Bekanntmachung des Lautes, welchen jeder Buchstabe bezeichnet,“ erfolge. Zuerst sollte das Kind „mit allen Grundlauten unserer Sprache und deren Schriftzeichen“ (u, o, a, ö, ä, e, ü, i, j, y) bekannt gemacht, dann sollte die „Aussprechung der Vocalsylben vorgenommen“ werden. Als solche zählt Stephani auf: ai, ay, au, äu, ei, ey, eu, ju, jo, ja, jö, jä, je, jü, ji, jau. „Das nun folgende Geschäft der Syllabirmethode besteht darin, die Kinder mit der Figur, dem Namen und Laute der sämmtlichen Mitlauter bekannt zu machen.“ Stephani

empfiehlt für den Anfang die alleinige Vorführung der kleinen Buchstaben. In den eigentlichen Leseübungen beobachtet er in seiner Fibel folgenden Stufengang: „Einfache Sylben a) der Mitlauter voran, b) der Mitlauter hintennach. Einfache Wörter, a) einsylbige, b) zweisylbige, c) mehrsylbige. — Unechte Buchstaben (c, q, x, ph, ß) und Aussprache derselben. — Dehnungszeichen. — Schärfungszeichen. — Sylben mit zwei Mitlautern a) am Anfange, b) am Ende, c) an beiden Stellen zugleich. — Sylben mit mehreren Mitlautern. — Besondere Aussprache des ch wie k. — Uebungen im Sylbenabtheilen. — Leseübungen mit kleineren Sätzen. — Kleine Erzählungen." Die Vorzüge der Stephanischen Methode fallen in die Augen. Einmal wird der Unterschied zwischen Laut und Buchstab klar und deutlich festgestellt und jeder dahin gewiesen, wohin er gehört, der Laut in den Lese-, der Buchstab in den orthographischen Unterricht. Dann läßt sich das anzuwendende Verfahren mit wenig Mühe aneignen und führt die Schüler schneller zum Ziel, als die früheren, zum Theil sehr complicirten Methoden. Endlich nimmt die Methode dauernd die Selbstthätigkeit des Schülers, nicht bloß sein Gedächtnis in Anspruch und hält so Lust und Eifer desselben rege. — So konnte es nicht fehlen, daß Stephanis Methode sich bald verbreitete und die späteren Leselehrarten zumeist nur als Zweige und Ausläufer derselben erscheinen. Immerhin aber lassen sich auch nach Stephanis Auftreten noch Anknüpfungen an frühere Bestrebungen erkennen, namentlich wurde noch eine weitere Verfolgung des von Olivier eingeschlagenen Weges versucht. Hier sei namentlich des Schuldirectors Johann Friedrich Adolf Krug (1771—1843) und des Schulraths Karl August Zeller (1774—1846) gedacht.

Nach Krug besteht die Aufgabe des Unterrichts darin, die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste „Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modificationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorzubringen und zu sichern." Nach einer „Vorübung zur Aufmerksamkeit und Organbewegung überhaupt," die im taktweisen Vor- und Nachsprechen besteht, und deren Hauptzweck die Schärfung der Aufmerksamkeit und die Gewöhnung der Schüler an ein gemeinschaftliches und pünctliches Handeln ist, beginnt die „Uebung der Sprachwerkzeuge," und zwar findet 1) „Tonbildung," d. i. die Bildung der Vocale, 2) „Articulationbildung," d. i. die Bildung der Consonanten oder „Bestimmungen," 3) der Aufbau von Sylben, Wörtern und Sätzen durch Verbindung von Tönen und Bestimmungen statt. Bei den „Tönen" unterscheidet Krug „Grundtöne" (u, o, a, e), „Nebentöne" (ü, ö, ä, i) und „gezogene Töne" (au, äu, ai). Die „Articulationen" („Bestimmungen"), welche nach Krug „1) vermöge einer gegenseitigen Bewegung und Lage der verschiedenen Sprachwerkzeuge, der Lippen, Zähne, der Zunge und des Gaumens und 2) durch einen aus den Lungen hervorgehenden Stoß der Luft, die ihren Ausweg entweder durch den Mund oder durch die Nase nehmen kann," entstehen, theilt er ein in „Verschlüsse, Tonlaute, reine Laute und Hauche." Die Verbindung der Laute zu Sylben und Wörtern geschieht anfänglich in der Weise, daß der Lehrer dem Schüler die Laute angiebt, welche er vereinigen soll, wobei die Vocale wirklich ausgesprochen werden, während bei den Consonanten nur angegeben wird, welcher Art dieselben sind. Handelt es sich also z. B. um Bildung des Wortes „schade," so spricht der Lehrer: „Scharfer Zischlaut und a!" Schüler: „scha." L.: „Sanfter Zahnschluß und e!" Sch.: „de." L.: „Zusammen!" Sch.: „schade." — Erst wenn die Schüler durch diese Uebungen so weit gefördert sind, daß sie auf Commando jede Lautverbindung vorzunehmen vermögen, lernen sie die Buchstaben kennen, und das Lesen gedruckter Schrift beginnt. — Die Krug'sche Methode gewann wenig Boden, denn diese „Lehrweise des Lesens in der von dem Meister gegebenen Ausdehnung geübt, verlängert zur Ungebühr die Lesezeit bei der Jugend, hat für dieselbe nicht geringe Schwierigkeiten, und zuletzt lernen viele Zöglinge immer nicht besser und richtiger lesen als durch Hülfe jeder andern guten Lautmethode." So urtheilt Karl Gottlob Hergang, der Krug und seine Methode sehr wohl kannte, denn er fährt an der angezogenen Stelle fort: „Ich bin mit dem Erfinder selbst längere Zeit in Verbindung gewesen, habe die Methode selbst aus und nach seinem Munde kennen gelernt, auch sie bald auf längerem, bald auf kürzerem Wege ausführen gesehen, aber niemals völliges Wohlgefallen an ihr gefunden, so daß ich oft bewogen wurde, sie einen Versuch zu nennen, das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern. — Sie hat daher sowohl in Leipzig, wo sie zuerst an der Bürger-

schule, an der Krug einst erster Lehrer war, angewendet wurde — nicht eben freundlichen Eingang gefunden, als auch in Zittau und Dresden, wo ihr mancherlei nachgesagt wurde, zum Theil freilich mit Unrecht." (Hergang: „Zehn Jahre aus meinem Schulleben ꝛc. I. Bd. Sulzbach 1833." S. 202—203). Daß Krugs Bestrebungen nach Stephanis Auftreten nur einen Rückschritt bedeuteten und nicht dazu angethan waren, das „Lautiren" aus der Schule zu verdrängen, ist klar, und so konnten die Versuche Karl August Zellers („Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsberg 1810") und anderer, z. B. F. H. G. Graßmanns („Anl. f. Volksschull. z. erst. Unt. i. L. u. Rechtschr. Berlin 1816"), F. W. Balbiers („Naturgemäße Anl. les. u. schreib. z. lehren. Mannheim 1821"), W. L. Häblers („Sprachbuch. Marienwerder 1829"), A. F. Sommers („Lese-Unt. auf d. Lautl. gegründet, nebst einer Schreibregellehre aus d. Leseunt. hervorgehend. Marienwerder 1817"), Joh. Gottfr. Hientzschs („Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte. Leipzig 1845"), u. a., welche sich um die Verbesserung der Krug'schen Methode bemühten, dieselbe auch nicht lebensfähig machen, und seit Jahrzehnten wird sie nirgends mehr angewandt. (Joh. Fried. Adolf Krug „Ausführliche Anweisung die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Nach seiner in der Bürgerschule zu Leipzig betriebenen Lehrart. Leipzig 1808." „Hochd. Syllabier- Lese- und Sprachb. f. Bürg. und Landsch., a. d. Pr. z. gebr. Leipzig 1806").

Mehr Boden als Krug gewann Gottlob Leberecht Schulze (1779—1846), Pfarrer in Polenz, später k. sächsischer Kirchenrath, mit seiner Methode. Anfänglich nur in der sächsischen Oberlausitz angewandt, kam sie später fast in ganz Sachsen in Gebrauch. Der Verfasser stellte sie dar in seiner: „Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Ein nöthiges Hilfsbuch für Schul- und Privatlehrer beim Gebrauch des Ersten Uebungsbuches. Leipzig 1821". In Verbindung damit steht sein: „Erstes Uebungsbuch für Leseschüler. Leipzig 1821". Nach vorbereitenden Denk- und Sprechübungen, nach gewonnener Erkenntnis des Unterschiedes zwischen Wort, Sylbe und Laut und nach erlangter Belehrung über die Sprachwerkzeuge lernt das Kind zuerst die Hauchconsonanten, dann die abgeleiteten Stimmlaute j, w, (v), l, r, m, n, zuletzt die Knall- und Stoßlaute b, p, d, t, g, k, ph, c (gespr. k), ch, ck, kk kennen. Bei den Hauchconsonanten unterscheidet Schulze den freien Hauchlaut oder Urlaut h und die abgeleiteten Hauchconsonanten f, v, ſ, s, ß, g, ch, sch. Sobald die erste Consonantengruppe erlernt ist, beginnt das Lesen einfacher ein-, zwei- und dreisylbiger Wörter. Für den Stufengang der späteren Leseübungen ist das Zusammentreffen der Consonanten maßgebend. Nachträgliche Uebungen bringen die Buchstaben mit ihren Namen in alphabetischer Folge, die lateinische Schrift, die besondere Aussprache des rh, y, g, ch, j, ge in Fremdwörtern, die Sylbentheilung, die Unterscheidungszeichen u. s. w. Einigermaßen hinderlich wurden der Verbreitung der Methode manche eigenthümliche Schreibungen, wie sie Schulze in seinen Büchern anwandte, z. B. aü, eü, u. s. w. In eine populärere Form wurde die „Legographologie" durch den Seminardirector J. G. Dreßler in Budissin gebracht, in dessen „Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben. Leipzig 1836".

Einen tüchtigen Schritt vorwärts kam die Methode des ersten Leseunterrichts durch den bayrischen Schulrath Johann Baptist Graser (1766—1841). Ist er auch nicht gerade als der Erfinder der Schreiblesemethode anzusehen, so ist er doch für ihre Anwendung und Verbreitung in Deutschland außerordentlich thätig gewesen; waren doch hier die bezüglichen Bestrebungen und Vorarbeiten von Wolfgang Ratichius (1571—1635), von dem Franzosen P. de Launey („Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin. Paris 1719") und von Andreas Bell (1752—1832) und Joseph Lancaster (1771—1838) (vgl. J. Lancaster: „Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule. Uebers. von Natorp. Duisburg und Essen. 1808." S. 32) theils nicht bekannt geworden, theils wieder vergessen. Ratich hatte gefordert, „das der praeceptor die zur Schrift vnd sonsten gebrucktten Buchstaben, an einer hierzu verordneten schwartzen tafel, darauf die Buchstaben groß vnd klein, in roht gemalet, den schülern, mitt heller stimme vornenne, vnd zugleich, ieden Buchstaben, mitt freyden,

wie er soll geschrieben werden, weiß überziehe, damitt fahrt er fortt, nach ahnweisung des abgefasten Teutzschen methodi etc." (vgl. H. A. Niemeyer: „Bericht über das Königliche Pädagogium zu Halle. 1842." S. 26).

Graser fordert, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht werde, denn zuerst müße das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden könne. Nachdem nun die Schüler zuerst durch Versuche zu der Ueberzeugung geführt worden sind, daß es große Schwierigkeiten hat, für jedes Wort in der Sprache ein anderes Zeichen zu schaffen, und daß es für das Gedächtnis unmöglich ist, alle diese Zeichen und ihre Bedeutung festzuhalten, sollen sie zu der Erkenntnis gebracht werden, daß jedes Wort aus Theilen besteht, und daß beim Aussprechen jedes derselben eine eigenthümliche Mundstellung zu beobachten ist. Die verschiedenen Mundstellungen lernt der Schüler durch Wortanalyse kennen. Die Buchstaben sieht Graser nicht als willkürlich gewählte Zeichen für die Laute an, sondern als „Abbildungen der Mundstellungen," welche bei der Erzeugung der Laute bemerkbar sind. — Die lateinische Schrift erschien ihm als diejenige, welche „die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten darstellte." „Schon aus diesem Grunde müßte sie vor allen zur ersten Schriftsprache im Unterrichte gewählt werden." Außerdem wären die lateinischen Buchstaben „auch sehr leicht an und für sich zu formen." Aber auch die gewöhnlichen lateinischen Buchstaben wandte Graser nicht an, sondern schuf sich eine der lateinischen sehr ähnliche Schrift, die er „Elementarschrift" nannte. — Der Versuch, die Buchstaben als Bilder der verschiedenen Mundstellungen zu erklären, mußte nach der Natur der Sache misglücken, und in der That widersprach sich Graser in verschiedenen Auflagen seines Werkes vollständig und erklärte bald so, bald so. Ist aber auch die „Elementarschrift" heut längst aus den Schulen verschwunden, und hat die Beschreibung der „Mundstellungen" seit Jahrzehnten aufgehört, eine Kindesqual zu sein, so hat sich andererseits die durch Graser angebahnte Verbindung des Lesens mit dem Schreiben im Elementarunterricht als völlig zweckmäßig erwiesen und bis heut in den deutschen Schulen erhalten (vgl. Graser: „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Baireuth 1817". S. 443 ff. Auch Eisenlohr: „Darstellung und Beurtheilung des Graser'schen Unterrichts-Systems" in den „Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen. 2. Jahrgang. 1838. 4. Heft." S. 9). Der weitere Ausbau der Methode Grasers geschah namentlich durch den Württemberger Raimund Wurst (1800 bis 1845) und die beiden Bayern J. L. Ludwig und G. Fr. Heinisch. Bemerkenswerth ist, daß Wurst, der anfänglich Graser durch alle Wunderlichkeiten hindurch getreulich gefolgt war, bald seine eigenen Wege gieng und die Methode um vieles einfacher und praktischer gestaltete („Die zwei ersten Schuljahre. Reutlingen 1835." „Ausführliche Anleitung zum Schreibleseunterrichte u. s. w. 1. Ausg. Reutlingen 1837." 2. Ausg. 1841).

In Verbindung mit dem Lautiren wurde die Schreiblesemethode durch Wilhelm Harnisch (1787—1864), Christian Gottlieb Scholz (1791—1864), Wilhelm Stern (1792—1873), sowie durch August Lüben (1804—1873) u. a. gebracht. Von den hierher gehörigen Schriften seien erwähnt: W. Harnisch: „Erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht u. s. w. 4. Aufl. Breslau 1822." — Chr. G. Scholz: „Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer u. s. w. Halle 1827." „Kleiner Schreib-Leseschüler, oder erste Uebungen im Schreiben und Lesen. Halle 1827." W. Stern: „Lehrgang des Lautirunterrichts in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen bearbeitet. Karlsruhe 1832." A. Lüben: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. 3. Aufl. Leipzig 1868." Fr. Köhler: „Letzte Begründung des Schreib- und Lese-Unterrichts. Hannover 1830."

Aus der Menge der in den letzten Jahren erschienenen Anweisungen für den Schreibleseunterricht sei noch „Der Sprachschreibleseunterricht von J. A. Fr. Schierhorn, Brandenburg 1867", genannt.

Es ist offenbar, daß für das Lesenlernen die Kenntnis eines Alphabets genügt, und die Beschränkung auf ein Alphabet erscheint geboten mit Rücksicht auf die noch ungeübten Geisteskräfte der Kinder, sowie auf die Nothwendigkeit, in Classen von mehreren Abtheilungen die unterste derselben zeitweilig schriftlich zu beschäftigen. Für den Anfang die deutsche Currentschrift zu wählen empfiehlt sich, ganz abgesehen von ihrer ausgebreiteten Anwendung, wegen der leicht nachzubildenden Schriftzüge derselben.

Ist nun schon die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben durchaus naturgemäß, so wird dadurch auch die Thätigkeit des Schülers heilsam concentrirt, und die Uebungen gestalten sich mannigfaltiger, ein Umstand, der bei der Beweglichkeit der Kindesnatur nicht unwesentlich erscheint. Auch die Selbstthätigkeit, zu welcher das Kind durch dies Verfahren veranlaßt wird, ist hoch anzuschlagen. Selbst der Rechtschreibung fehlt der Gewinn nicht, da die Kinder ein und dasselbe Wort nicht nur beim Lesen, sondern auch beim Schreiben anschauen und sich so dasselbe viel fester einprägen, was sie unvermerkt zu früher Rechtschreibung einer Menge von Worten führt. Die Einübung der einzelnen Buchstaben geschieht in der durch die größere oder geringere Schreibleichtigkeit derselben bedingten Reihenfolge, und die gelernten Buchstaben werden so bald als möglich zu Sylben und Wörtern verbunden.

Haben die Schüler die kleinen Buchstaben kennen gelernt, so werden sie mit den großen bekannt gemacht, worauf das Lesen der Druckschrift beginnt, deren Erlernung bei der Aehnlichkeit derselben mit der Schreibschrift nur noch geringe Schwierigkeiten bietet. — A. Lüben, der sich um die Ausbildung der Schreiblesemethode sehr verdient gemacht hat, namentlich auch der ganz unmethodischen gleichzeitigen Vorführung derselben Buchstaben in Schreib- und Druckschrift stets energisch entgegengetreten ist, schlägt in dem von ihm und Karl Nacke (1821—1856) bearbeiteten „Lesebuch für Bürgerschulen I. Theil" (1. Aufl. Leipzig 1851) folgenden Gang ein: I. Abtheilung. A. Die kleinen Buchstaben (i, n, m, e, ei, u, eu, ſ, t, l, b, o, a, au, ä, ö, ü, äu, f, d, k, g, j, h, ch, ſch, ß, ſt, r, w, p, z, s). B. Die großen Buchstaben (D, O, Ö, A, Au, Ä, Äu, G, S, St, N, M, V, W, R, F, I, J (Job), L, B, K, H, P, U, T, E, Eu, Ei, Z). Es sei dabei bemerkt, daß „in den Uebungen mit kleinen Buchstaben nur Wörter vorkommen, die so geschrieben werden, wie man sie lautrichtig spricht," während mit dem Eintritt der großen Buchstaben auch die Bezeichnung der Dehnung und Schärfung beginnt. Die Kinder lernen hier nach einander die Bezeichnung der Dehnung durch das nachgesetzte e und h (ie, äh, ah, oh, öh, ih, eh, uh, üh) und das th oder durch die Verdoppelung des Vocals (aa, ee, oo), sowie die Bezeichnung der Schärfung durch die Verdoppelung der Consonanten (mm, ll, nn, ff, rr, tt, ſſ, ck, pp, tz) kennen. Nachdem ihnen dann noch das q, c, y und x gelehrt ist, werden sie mit der Druckschrift bekannt gemacht, worauf ihnen in der II. Abtheilung zusammenhängende Lesestücke in Druckschrift zu weiterer Uebung geboten werden. Es verdient noch Erwähnung, daß bei der Vorführung der Druckbuchstaben zuerst die Vocale auftreten (a, e, i, o, u, ä, ö, ü, au, äu, eu, ei, ai), später die Consonanten, für deren Reihenfolge die Verwandtschaft ihrer Formen mit denen der Schreibschrift maßgebend ist (n, m, r, v, w, c, l, b, d, t, k, ck, g, j, p, z, x, qu, y, h, f, ſ, s, ſch, ß, ſt). — Durch die Schreiblesemethode ist die Lautirmethode in der Gestalt, wie sie ihr durch Stephani gegeben worden, aus den meisten Theilen Deutschlands verdrängt worden und zwar mit Recht, da die Schreiblesemethode sich die Vortheile des Lautirens zu eigen gemacht hat, ihrerseits aber Vorzüge bietet, die jenem fehlen. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß sie die Möglichkeit bietet, ganze Abtheilungen still zu beschäftigen, daß Form und Laut des Buchstabens sich durch das Schreiben desselben dem Schüler sicherer einprägen, als durch häufige mündliche Uebungen. — Es muß hier noch bemerkt werden, daß einzelne Anhänger der Schreiblesemethode anfänglich nur die Schreibschrift und erst später die Druckschrift lehren, während andere zwar mit der Schreibschrift beginnen, aber jeden Buchstab, sobald er in Schreibschrift den Schülern bekannt geworden, auch in Druckschrift vorführen. So spricht man denn von einer „reinen" und einer „gemischten Schreiblesemethode". Fibeln nach der reinen Schreiblesemethode sind abgefaßt von E. Bock, Wiederhold, Geyer, Röber-Förmes, Böhme, Bodenmüller, Nack-Flathmann, Fix, Liessem, Ranke, Bormann, Herzog, Solger, Diesner, Dietrich, Büttner, R. Dietlein, Halben, Hammer, v. Zoller, Schlegel-Steger, Fehre, Albrecht, Brandl, Pache u. a.

Die „gemischte Schreiblesemethode" hat Fibeln erhalten durch Scharlach-Haupt, Rahe-Ittig-Koch, Wallmann, Offinger, Mysti, J. Heinrich, Haesters, Rabestock-Richter, Sendelbach, Schönfeld, Coring-Wegener, Hunger, Schröder, Giesemann, Petersen, Kühn, Gittermann, C. Meyer, Masbaum, Hindelang, Camenisch, Berthelt u. Cons., Hörnemann-Huesmann, Kost, Dietrich-Klusmann, Michaelis, Herchenbach, Baumgart-Woysche, Kaiser, Driesselmann, Deden, Scholz, Wille, Hubert, Paulisch,

Theel, Reiser, Niedergesäß, Hoffmann, Kremer, Schindler u. a. — Anleitungen zum Schreiblesenunterricht boten: Fröhlich, Bock, Böhme, Hubert, Lackemann, Schierhorn, Schlotterbeck, Steinert, Wegener, Albrecht, Schuler u. a.

Hatte die Lautirmethode durch das Schreiblesen eine Weiterentwicklung nach einer Seite hin gefunden, so fand sie dieselbe in der Jacotot'schen Methode nach der anderen. Joseph Jacotot (1770—1840) gab im Herbst 1818 sein „Enseignement universel" heraus und zeigte in dem ersten Theile desselben, der „langue maternelle" einen neuen Weg des ersten Leseunterrichts.

Wie für alle andern Unterrichtsfächer, so bildete auch für das Lesen der Télémaque von Fénélon die Unterlage. Das Verfahren schildert Düriez folgendermaßen: „Wir nehmen an, der Zögling habe das erste Buch des Telemach vor sich. Der Lehrer zeigt dem Zöglinge das erste Wort und spricht laut vor: Calypso. Der Zögling betrachtet das Wort und wiederholt laut: Calypso. Der Lehrer wiederholt, jede Sylbe trennend und darauf hindeutend: Calypso ne. Der Zögling wiederholt desgleichen und deutet darauf: Calypso ne. Der Lehrer beginnt abermals von vorn und trennt wiederum jede Sylbe: Ca-lyp-so ne. Der Zögling thut es genau nach. Der Lehrer geht wieder zurück, zeigt und spricht abgesondert alle Buchstaben, welche jede Sylbe bilden, aus: C, a, Ca, l, y, p, lyp, s, o, so, n, e, ne. Der Zögling deutet auf jeden Buchstaben und wiederholt. Man zeigt ihm ein c, ein a, ein l u. s. w., und allmählich alle Buchstaben der beiden Wörter; der Lehrer nennt selbst diejenigen, welche jener vergessen hat, ohne jedoch im Anfange allzu lange bei dieser Uebung zu verweilen. Dann nennt der Lehrer verschiedene Buchstaben, welche der Zögling einen nach dem andern zeigen soll: ein o, ein l, ein a, ein p u. s. w. Die Uebungen müßen auf alle Arten abwechseln. Dann fängt man wieder von vorn zu lesen an und fügt ein drittes Wort hinzu: Calypso ne pouvait; der Schüler wiederholt. Das neue Wort wird ebenso in Sylben zerlegt, welche der Schüler wiederholt; er versucht einige der Buchstaben aufzufinden, die er in den beiden ersten gesehen. Man zeigt ihm diejenigen, welche zum ersten Male vorkommen, und sagt ihm, wie die andern heißen u. s. w." So geht der Unterricht in gleicher Weise fort, bis der Satz: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse vollendet ist. Je weiter der Schüler nun kommt, auf desto mehr bekannte Wörter, Sylben und Buchstaben trifft er natürlich und um so schneller geht es. — Mit dem Lesen verbindet Jacotot das Schreiben, das er ähnlich behandelt. Jacotot wollte von einem Ganzen ausgehen, erst auf dieses die Aufmerksamkeit lenken, es dann in seine Theile zerlegen und aus diesen es wieder aufbauen. Aber der Satz, den er gab, war doch auch kein Ganzes, sondern gehörte als Theil einem größeren Ganzen, dem Télémaque, an, und wie wenig eignete sich dieser für die kleinen Anfänger im Lesen, die von dem Inhalte wenig zu verstehen im Stande waren, vor den schwierigen Wörtern des ersten Satzes Calypso, Ulysse, consoler aber mit Recht zurückschraken. Daß Jacotot buchstabirte, hätte seine Nachfolger nicht gerade gezwungen, dies auch zu thun. Jacotots Lehrweise ist namentlich in folgenden Schriften dargestellt: 1) „Jacotots Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht vollständig und für jedermann faßlich dargestellt u. s. w. von M. A. Düriez. Uebers. von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830." 2) „Der Universal-Unterricht von J. Jacotot. Uebers. von W. Braubach. Marburg 1830." 3) „Universalunterricht oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von Joseph Jacotot. (Enth. Jacotots sämmtl. Schriften.) Aus dem Franz. übers. von J. P. Krieger. Zweibrücken 1833." 4) „Joseph Jacotots Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigener Anschauung dargestellt und ausgeführt von Dr. J. A. G. Hoffmann. Jena 1835." 5) „Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule u. s. w. von Bernhard Lützelberger. Altenburg 1837." 6) „Jacotots Universal-Unterricht als naturgemäß und nachahmungswerth dargestellt und erläutert von J. Preis. 2. Abdr. Lissa und Gnesen 1847." 7) „Darstellung der Jacotot'schen Methode und die Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Oesterreich. Zusammengestellt und herausgegeben von L. Lewis. Wien 1848." — Nicht in allen Jacototschulen ward dem Leseunterricht ein ganzes Buch zu Grunde gelegt, zuweilen ward er auch an kleinere Erzählungen geknüpft. Die erste Erzählung, die man in der Lochmann'schen

Jacototschule zu Lausanne behandelte, bestand aus etwa acht Sätzen, deren erster lautete: „Il y avait un petit garçon nommé Théophile Cook qui était tendrement aimé de son père et de sa mère."

Der erste, welcher die Methode auf deutschen Boden zu verpflanzen suchte, war Friedrich Weingart, der einen „Vollständigen Cursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode, Ilmenau 1830," herausgab. Der deutsche Bearbeiter that einen guten Griff, indem er den Leseunterricht gleichfalls an ein kleineres Ganzes knüpfte, aber die Wahl desselben war eine sehr unglückliche, denn die Krummacher'sche Parabel, die er zu Grunde legte, begann: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie alles sehe und höre u. s. w." Da hier der Inhalt dem Verständnis der Schüler überhaupt nicht zu erschließen ist, während die Form die größten Schwierigkeiten bietet, so ist nichts Erstaunliches darin zu finden, daß die deutschen Lehrer, durch einen solchen Anfang zurückgeschreckt, von Jacotot und seiner ganzen Lehrweise lange nichts wissen wollten, bis es endlich den Bestrebungen des Breslauer Lehrers Karl Seltzsam (1805—1870) gelang, der Methode Anerkennung und Verbreitung zu schaffen. Seltzsam, der ein außerordentliches Lehrgeschick besaß, knüpfte den Unterricht an einige kleine Lesestücke, deren erstes dem „Ersten Lese- und Sprachbuch" von W. Harnisch entnommen war und fast nur aus einsylbigen Wörtern bestand. Es begann mit den Worten: „Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! — So rief einst Karl dem Franz zu. — Sieh nur, sieh! Hier ist ein Mann von Blei; sein Rock ist blau und roth u. s. w." — „Der Lesestoff faßt," wie Seltzsam sagt, „für die Kleinen nur Thatsachen in sich. Der Lehrer kann daher ohne große erklärende Einleitung sogleich damit beginnen, daß er den Schülern, nachdem er sie mit dem Inhalt der Erzählung bekannt gemacht hat, den ersten Satz: Franz, Franz, o komm doch bald zu mir! langsam und deutlich vorliest, während er mit einem Zeigestock die einzelnen Wörter andeutet. Die Schüler lesen den Satz einzeln und zusammen, der Lehrer weist auf die Wörter außer der Reihe, die Schüler nennen sie; der Lehrer nennt gewiße Wörter des Satzes, die Schüler zeigen sie." Sind die Wörter des Satzes sämmtlich gemerkt, so beginnt die Zerlegung derselben in ihre Laute. „Der Lehrer spricht zuerst das Wort Franz recht gedehnt den Schülern vor und läßt nun diese die Laute selbst heraushören, aus denen dasselbe besteht. Später werden dann die übrigen Wörter gleichfalls aufgelöst und aus den gewonnenen Lauten neue Wörter gebildet. Je weiter man im Lesebuche kommt, desto weniger wird man sich aufhalten dürfen; der Lehrer liest den Satz nicht mehr zuerst, sondern das Lesen der Schüler tritt immer mehr heraus." — (Vgl. „Der Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht. Breslau 1846." — „Beiträge zur Würdigung der Jacotot'schen Methode. Breslau 1848." — „Zehn Lesetafeln zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotot. Breslau 1846." — „Erstes Lesebuch zum Gebrauch bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot. Breslau 1846.") Gleichzeitig mit Seltzsam trat ein anderer Breslauer, der Seminarlehrer Christian Gottlieb Scholz für die Jacotot'sche Methode in die Schranken. Seine hierher gehörigen Schriften, die er unter dem Namen Dr. Ernst Fibel veröffentlichte, sind: „Kurze Anleitung zum Lesenlehren, verbunden mit Sprech-, Denk-, Schreib-, Gedächtnis- und Sprachübungen nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode. Breslau 1841." — „Erstes Lesebüchlein für Kinder, welchen man nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode das Lesen lehren will. Breslau 1841." — „Drei Tabellen u. s. w. Ebendas."

Die Erfolge, welche geschickte Lehrer bei Anwendung des Seltzsam'schen Verfahrens erzielten, waren ausgezeichnete, aber wohl hat Adolf Böhme Recht, wenn er sagt: „Ich erkenne an, daß die Methode außerordentlich viel Anregendes für Schüler und Lehrer habe, aber sie hat auch ihre Gefahren. Sie gestattet nämlich dem Lehrer eine große Freiheit in der Bewegung; keineswegs aber darf planlos verfahren werden; stete Rücksicht auf den Schüler, auf seinen Standpunct, seine Fassungskraft, auf das Object ist unbedingt nöthig, sonst kommt man aus dem Hundertsten in's Tausendste. Wer nicht taktfest ist, wer sich über Endzweck und Mittel nicht durchweg klar ist, der verschwimmt bei der freieren Jacotot'schen Weise leichter, als bei einem streng durch das Lesebuch bedingten Gang; darum halte ich für Anfänger im Unter-

richten die freiere Jacotot'schen Weise nicht für gerathen" („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 19. Jahrg. Berlin 1854." S. 192 ff.).

Der Anfang Seltsams mit dem Worte „Franz", dessen einzelne Laute wegen der Kürze des Vocals und der Menge der Consonanten schwer herauszuhören sind, läßt sich nicht gut heißen, ebenso wenig die Anwendung von Dehnungs- und Schärfungszeichen in den ersten Uebungen, immerhin aber haben seine Bestrebungen anregend und fördernd gewirkt. — Jacotot hatte den Leseunterricht mit einem ganzen Buche begonnen, andere, darunter Seltsam, hatten ihn an kleine Erzählungen geknüpft, der Erfurter Schulrath Alfred Graffunder (geb. 1801) hielt auch die kleine Erzählung noch für ein zu großes Ganze und schlug vor, den Leseunterricht an einzelne Sätze zu knüpfen. Er sagt: „Der Unterricht muß damit angefangen werden, daß man die Kinder mehrere Sätze, deren Gedanken sie fassen können, vorsprechend nachsprechen, sie in diesen Sätzen die wiederkehrenden gleichen Wörter und in den gleichen Wörtern, dann aber auch in ähnlich lautenden die gleichen, dann die ähnlichen Laute aufsuchen läßt und zwar so, daß die einzelnen Laute von ihnen gefunden werden. Für die gefundenen und wohlbekannten Laute gebe man dann Namen und Zeichen. — Die Wörter müßen aber immer aus Sätzen genommen werden." — „Haben die Kleinen es erst einmal gelernt, die einzelnen Laute in ihrer Sprache für sich zu erkennen, so sind die Zeichen dafür leicht aufgefaßt. Haben sie aber trennen gelernt, was sie verbunden sprechen, so können sie auch das Getrennte wieder zusammenlesen, sie können lesen." („Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts. Bemerkungen, gesammelt im preußischen Regierungsbezirk Erfurt. Herausgegeben von Friedr. Otto. I. Bdch. Mühlhausen 1843.") Der Versuch, den Leseunterricht nach den Vorschlägen Graffunders zu gestalten, ist mehrfach gemacht worden, und Berichte aus Gotha, Mühlhausen u. s. w. sprechen von guten Erfolgen, obwohl die Wahl der Sätze z. B. „Alma malt" manches zu wünschen übrig ließ.

Andere Wege betrat man indessen in Leipzig, dessen Bürgerschule zu jener Zeit unter der Leitung des Dir. Karl Vogel (1795—1862) stand. In einem amtlichen Bericht schildert F. Herold, welcher von Ostern 1838 bis 39 in der Elementarclasse unterrichtete, das von ihm in derselben angewandte Verfahren. Er ließ die Kinder zuerst die Hey'sche Fabel vom Raben („Was ist das für ein Bettelmann?") lernen, gewöhnte sie, die Verse „im Chor mit ganz richtigem Ton und wohlklingend" zu sprechen und knüpfte an das im Gedichte vorkommende „Rab, Rab" die ersten Uebungen im Zerlegen der Wörter in ihre Laute. Die Kinder finden, daß die Sylbe „Rab" aus drei Lauten besteht, die sie anzugeben vermögen. Sie lösen nun eine Menge anderer Wörter in ihre Elemente auf. Nach mehreren Wochen beginnt der eigentliche Leseunterricht. Nachdem die Fabel noch einmal gesprochen, wird das Wort „Rabe" an die Lesemaschine gestellt, und während die Schüler die Laute angeben, aus denen das Wort besteht, wird ihnen dasselbe in Druckschrift gezeigt, und sie sind nun im Stande, selbst anzugeben, wie die einzelnen Buchstaben heißen. Durch Wegnehmen und Versetzen einzelner Buchstaben werden neue Wörter gebildet. „Wohl gemerkt, niemals sagt der Lehrer: dieser Buchstabe heißt so, dieser so, sondern alles finden die Kinder allein, alles sagen sie sich selbst, und so ist es mit Bewußtsein wirklich gefaßt und bleibendes Eigenthum des Kindes, ohne ihm oder dem Lehrer nur eine saure Minute gemacht zu haben. Nach einiger Zeit, wenn der Rabe lange genug an (und wo möglich zu gleicher Zeit ein ausgestopfter auf) der Lesemaschine gestanden, wird eine zweite Geschichte, in der ein Elefant die Hauptrolle spielt, und die unter diesem Namen bei den Kindern bekannt ist, durch Aufstellung des Wortes Elefant an der Lesemaschine versinnbildlicht. Nach einigen Wochen wieder so — eine Geschichte mit dem Namen: Holzweg, dann Lilienkranz, und zuletzt noch Mus." „In diesen fünf Wortbildern sind alle (einfachen) Laute der Sprache repräsentirt." — War so durch einleitende Gedichtchen oder Erzählungen das Interesse der Kinder für einen Gegenstand erweckt, waren dann die Laute des Namens für denselben angegeben, auch die Zeichen für die Laute und Buchstaben gewonnen, so schloß sich nun der Leseunterricht an das von Maximilian Krämer, der an derselben Anstalt wirkte, herausgegebene „Lesebuch für Anfänger. 2 Thle. Leipzig 1836," ein Buch, das mit unsäglichem Fleiße gearbeitet war. Die ausgezeichneten Erfolge, welche erzielt wurden, lenkten die Auf-

merksamkeit auf die Methode, an deren Weiterentwicklung nun rüstig gearbeitet wurde. Der bereits erwähnte Lehrer M. Krämer entwarf auf einer großen Wandkarte 17 Bilder mit darunter stehenden, sehr groß gedruckten Namen der Gegenstände. Es waren Personen, Thiere verschiedener Classen, Producte aus dem Pflanzenreich und einige von Menschenhand gefertigte Gegenstände, die sich hier dem Auge des Kindes im Bilde darstellten. Bilderbogen für die Hand der Kinder enthielten dasselbe in kleinerem Maßstabe. Gedichtchen und Erzählungen, welche auf die dargestellten Gegenstände Bezug hatten, Gespräche und Unterhaltungen mannigfacher Art sollten das Interesse der Kinder wecken, Versuche, die auf dem Wandbilde dargestellten Gegenstände auf der eigenen Tafel nachzuzeichnen, ihnen eine angenehme Beschäftigung gewähren. Die Wörter sollten in ihrer Totalität aufgefaßt und eingeprägt, durch ihre Auflösung sollten die Schüler mit den Elementen der Sprache, den Lauten, bekannt werden. Bei der Auflösung sollten „die kleinsten Wörter mit den wenigsten Buchstaben oder Lauten den Anfang machen," die Wörter selbst aber in folgender Reihenfolge auftreten: „Uhu, Hase, Ofen, Igel, Lilie, Georg, Emilie, Mantel, Nelken, Flinte, Karpfen, Trompete, Regenwurm, Pianoforte, Wespennest, Samenkapsel, Aprikosenkern." Stets sollten nach Sylbentheilung des aufzulösenden Wortes zuerst die Vocale, dann die Consonanten gewonnen werden. Fänden sich die Schüler schließlich im Besitz des ganzen gedruckten, später auch des geschriebenen Alphabets, so sollte sich daran der Leseunterricht in gewohnter Weise anschließen. Um Ermüdung der Schüler zu verhindern, sollten Rechnen, Schreiben, Lesen, Gesang u. s. w. nicht in gesonderten Stunden betrieben werden, sondern die Kinder sollten, wenn sie beim Schreiben zu ermüden anfiengen, etwas singen, der Gesang sollte durch Rechnen abgelöst werden u. s. w. Krämers „Originalwerk über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Ein Buch für jeden Gebildeten. Leipzig I. Heft 1844, II. und III. Heft 1846" ist unvollendet geblieben, es umfaßt kaum das Pensum des ersten Halbjahrs und ist ermüdend durch die überaus ungeschickte, entsetzlich breite Darstellung und die fortwährenden Abschweifungen des Verfassers, der jede Gelegenheit benutzt, von seinem unglücklichen Verhältnis zu seinem Director und seinem damit zusammenhängenden bedauerlichen Schicksale zu reden. Was den Mann so überaus aufregte, war, daß er es mit ansehen mußte, wie sich an die Methode, an der er so hervorragenden Antheil hatte, der Name eines andern knüpfte, in dem er seinen Todfeind und Unterdrücker zu sehen glaubte. Das Buch, welches seinen Zorn herausforderte, war „Des Kindes erstes Schulbuch. Zunächst für die Elementarclasse der Leipziger Bürgerschule bestimmt, Leipzig 1843," mit dem Dr. Karl Vogel, an dessen Anstalt Krämer lehrte, im Frühjahr 1843 hervorgetreten war. Vogel spricht nicht über das Verhältnis seiner Ideen zu denen Krämers (er bestreitet auch jede Bekanntschaft mit Jacotot), sagt aber, daß das Buch „auf dem Grunde mehrjähriger Erfahrung tüchtiger, denkender und strebsamer Elementarlehrer" der Leipziger Bürgerschule erwachsen sei, während Krämer geradezu behauptet, daß Vogel die Idee des „ersten Schulbuchs" seinen „Mittheilungen entnommen" habe, was ihn allerdings nicht abhält, Vogel misverständlicher Auffassung zu zeihen und sein Buch ein „verunglücktes" zu nennen. Es möchte schwer sein, die Grenzlinie zu ziehen, welche den beiderseitigen Antheil genau erkennen läßt. Daß die Grundidee Krämer zugehört und nicht Vogel, läßt sich wohl kaum bestreiten, daß sich aber an die Methode der Name Vogel geknüpft hat, ist erklärlich. Einmal hat Krämer seine Gedanken zu spät schriftlich niedergelegt, dann ist sein Buch nicht vollendet worden und hat fast gar keine Verbreitung gefunden, endlich aber war Vogel der erste, der ein Schülerbüchlein brachte, das sofort in seiner Anstalt eingeführt und von fremden Besuchern gesehen wurde, und über dessen Anlage und Gebrauch sich sein Verfasser in kurzer, knapper, für Eltern wie für Lehrer verständlicher Form aussprach.

Als nächsten Zweck des dem „ersten Schulbuche" zu Grunde liegenden Planes bezeichnet Vogel „die Verbindung der ersten Sprech- und Schreibübungen mit den ersten Anschauungen", als entfernteren „den sicheren Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen." Die Benutzung des Büchleins dachte er sich folgendermaßen: „Der Lehrer zeichnet den im Buche vorfindlichen Gegenstand in möglichst einfachen Umrissen groß und deutlich an die schwarze Wandtafel und zwar vor den Augen der Kinder," stellt auch, wo es

angeht, den wirklichen, körperlichen Gegenstand daneben oder darüber auf, „um das Interesse, die Aufmerksamkeit zu vermehren," und versucht nun, „die Kinder für den dargestellten Gegenstand möglichst lebhaft zu interessiren, indem er denselben in eine kleine Erzählung verflicht und durch Fragen und Antworten das Verständnis des Ganzen und seiner einzelnen Theile zu vermitteln sich bemüht, wobei er die Kleinen jedes gewonnene Resultat in einem vollständigen, sprachrichtigen Satze auszusprechen lehrt und gewöhnt." Hierauf ergeht an das Kind die Aufforderung, den „Gegenstand nun auch selbst nachzubilden auf der Schiefertafel, so gut es eben kann." — „Ist dieses einigermaßen gelungen, wobei man aber ja nicht zu hohe Forderungen stellen muß, dann sage man dem Kinde, daß man einen Gegenstand, ein Haus, einen Hut, ein Fenster u. s. w. auch schreiben könne", und nun „schreibe der Lehrer das Wort selbst an die Wandtafel und fordere hierauf das Kind auf, auch das Wortbild nachzumachen wie vorher das Sachbild." Vogel weist darauf hin, „wie schnell nicht nur Leserlichkeit, sondern sogar auch Schönheit der Schrift schon in den ersten Stunden erzielt wird, während dasselbe Kind mit einem einzelnen, in seiner einfachen Form weit leichter scheinenden Buchstaben sich Tage und Wochen lang herumquält." Den Grund dieser Erscheinung sieht Vogel darin, daß das Wort für das Kind einen Inhalt hat, und zwar einen durch die vorausgegangene Unterhaltung ihm interessant gewordenen, welcher dem einzelnen Buchstaben, der an und für sich etwas Leeres und Todtes ist, ganz abgeht." Daß das geschriebene Wort aus einzelnen Buchstaben bestehe, werde das Kind im Verlauf des Leseunterrichts, bei welchem dieselben Wörter wieder benutzt werden, gar bald herausfühlen und erkennen, und dann erst sei die rechte Zeit, den eigentlichen (kalligraphischen) Schreibunterricht an einzelnen Buchstaben in genetischer Aufeinanderfolge zu beginnen, daneben aber die Uebung im Schreiben ganzer Wörter, in welchen die einzelnen Buchstaben nur verbunden erscheinen, fortzusetzen. Einen besonderen Werth legt Vogel darauf, daß alle Uebungen, die an das „erste Schulbuch" zu knüpfen seien, sich auch zu häuslichen Beschäftigungen der Kinder eignen, so daß bei einer Benutzung desselben „sofort eine Verbindung zwischen Lehrer und Eltern hergestellt und den letzteren, namentlich den Müttern, ein Mittel gegeben ist, das lebhafte Kind, welches in der Schule eine andere Beschäftigung kennen gelernt hat, im Geiste derselben auch zu Hause zu beschäftigen, das dort besprochene oder noch zu besprechende Bild wiederholend oder vorbereitend zu besprechen und zeichnen und schreiben zu lassen.

Es ist ersichtlich, daß es sich für Vogel nicht nur um die Anknüpfung des Leseunterrichts an eine Reihe von Wörter handelt, sondern daß von ihm eine mehrseitige Verwendung dieser Wörter erstrebt wird. Die Uebungen, welche er an dieselben geknüpft wissen will, sind Anschauungsübungen, Zeichenübungen, Sprechübungen, Schreib- und Leseübungen; mit andern Worten: der gesammte elementare Sprachunterricht knüpft an einzelne Hauptwörter mit Bildern als an seinen Mittel- und Ausgangspunct an.

Da das „erste Schulbuch" für die eigentlichen Leseübungen kein Material bot, so war daneben der Gebrauch einer anderen Fibel nöthig. Man bediente sich in Leipzig zumeist des Büchleins von F. W. Gebhardt: „Erstes Lesebuch für Elementarschüler. I. Abth. das Lesen der Laute, Sylben und Wörter enthaltend. Leipzig 1837." Das Verdienst, zuerst eine Fibel nach Vogel'scher Methode geschaffen zu haben, gebührt Adolf Böhme in Berlin, der im October 1843 die Vogel'sche Anstalt besucht hatte und bald darauf einen Bogen drucken ließ, der die Bilder ei, hut, maus, bär, zweig, schwan, kreuz, dach, faß, rose, rübe, bäume, igel, besen, vögel, peitsche enthielt, unter deren jedem das Wort in kleiner Schreib- und Druckschrift stand. Dieser Bogen ward in der Anstalt, an welcher Böhme thätig war, gebraucht und erschien, um einige Leseübungen u. s. w. vermehrt, 1847 als „Bilderfibel" im Buchhandel. Bald nachher kam dazu eine „Lesefibel oder: Zweite Abtheilung der Bilderfibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig. Berlin 1849." Das Manuscript dazu hatte Vogel im Juli 1847 vorgelegen und dessen Beifall erhalten, aber noch ehe Böhmes Buch erschien, brachte Vogel selbst „des Kindes zweites Schulbuch, Leipzig 1848," eine Fibel, die sich an das „Erste Schulbuch" anschloß, und war so auch hier der erste auf dem

Büchermarkt. Fast gleichzeitig mit Vogels zweitem Schulbuche erschien 1848 der I. Theil der Lebensbilder von Berthelt, Jäkel, Kell, Petermann, Thomas, worin aber nicht von Anfang an ein so strenger Gang befolgt wurde wie in den späteren Ausgaben. So treten schon bei dem ersten Worte Fisch als Uebungswörter auf: Wisch, Tisch, Tasche, Tusche, Rausch. Erst die 14. und spätere Auflagen („Neue Lebensbilder") entkleiden den Gang alles fremden Beiwerkes.

Ganz besonders verdient hervorgehoben zu werden, daß A. Böhme die Anzahl der Bilder, die bei Vogel 98 betragen hatte, auf 16 beschränkte, sowie, daß er auf die Lautverhältnisse der Wörter und ihre Schreibschwierigkeit mehr Rücksicht nahm als Vogel. Bald folgten andere mit Fibeln, ersten Schulbüchern u. s. w. nach, so z. B. 1851 Plate, Franke, 1853 Ramshorn, 1856 Hoos, 1861 Motschmann, 1862 Klusmann und Plackūter, 1864 Widmer, 1866 Schlimbach, 1867 Runkwitz, 1868 Behrens und Heege, Fritzsche, 1869 Sellner, Klauwell, 1870 Marschall, F. Mair, Fechner, 1871 Jütting, 1872 Bretschneider, Frühwirth und Fellner, 1873 Förster, 1875 Bohm, Armstroff und Cons., 1876 Bauer und Schreibmüller.

Heut ist ihre Zahl bereits eine sehr ansehnliche und der Verbreitungskreis in Deutschland, Oesterreich, der Schweiz u. s. w. ein recht weiter, denn die Methode hat in den letzten Jahrzehnten von Jahr zu Jahr mehr Freunde und Anhänger gefunden und gewinnt zusehends Boden; neuerdings sind Schulbücher dieser Art sogar in russischer und schwedischer Sprache erschienen, und so darf vielleicht angenommen werden, daß diese Methode sich die Zukunft gewinnen wird. Allerdings hat es ihr seit ihrem ersten Auftreten auch nicht an Gegnern gefehlt, und mancherlei Vorwürfe sind ihr im Laufe der Zeit entgegengeschleudert worden. So hat man beispielweis behauptet, sie passe nur für den Privatunterricht bei geistig geweckten Schülern, eigne sich aber für gewöhnliche Land- und Armenschulen nicht und sei namentlich in einer Classe mit mehreren Abtheilungen nicht anwendbar; auch sei sie für den Lehrer zu anstrengend und untergrabe seine Gesundheit. Neuerdings hat man auch gesagt, sie bestimme den Anschauungsunterricht in unnatürlicher Weise und enge ihn ein.*) Diese Einwürfe sind hinfällig. Die Methode wird thatsächlich seit Jahren in sehr vielen Dorf- und Armenschulen angewandt, deren Schüler in der Sprache noch gänzlich ungeübt sind, und bei denen die Geistesentwicklung kaum schwach begonnen hat. Dennoch werden völlig befriedigende Erfolge erzielt, Erfolge, welche selbst die Gegner der Methode nicht in Abrede zu stellen vermögen. (Vgl. K. Richter: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen. 1. Aufl. Leipzig 1869." S. 117 u. 122.) Was die Anwendung in Classen von mehreren Abtheilungen anlangt, so hat Friedrich Rießmann wohl Recht, wenn er sagt: „Die Vogel'sche Methode dürfte im Gegentheil in einer mehrstufigen Classe eher durchführbar sein als die synthetische Leselehrart, weil erstere den Kindern mehr zur Selbstbeschäftigung darbietet als letztere. Auch nimmt das Vogel'sche Verfahren nicht mehr Zeit in Anspruch, als die Behandlung derjenigen Unterrichtszweige, welche als wesentliche die Vogel'sche Methode umfaßt, und welche in keiner Elementarclasse fehlen dürfen. Anstatt nun diese Uebungen jede für sich zu betreiben, verwendet man die dazu bestimmte Zeit zur Durchführung der Vogel'schen Methode, durch welche, da sie auf dem Princip der Concentration ruht, der Lehrer eher vor Weitschweifigkeiten und Unnützem bewahrt wird, als wenn er die einzelnen Zweige des Elementarunterrichts getrennt betreibt."

Daß die volle Kraft des Lehrers bei Anwendung der Methode in Anspruch genommen wird, ist zuzugeben, aber bei welcher Methode müßte nicht tüchtig gearbeitet werden, wenn etwas ersprießliches geschaffen werden soll? Wird aber nicht gerade eine solche Methode wie die Vogel'sche, die ganz besonders zur Selbstthätigkeit anspornt, der Unlust und Trägheit einzelner Schüler aufs kräftigste steuern? Muß sich nicht jeder Lehrer für seine Mühe mehr als reichlich entschädigt fühlen, wenn er sieht, wie leicht die Kinder auf diesem Wege der ersten Schwierigkeiten Herr werden, und wie frisch und fröhlich sie über die nach andern Methoden oft höchst langweiligen Elemente auf einem Wege hinwegkommen, der des Trockenen und Ermüdenden nichts bietet,

---

*) Man vergleiche den Artikel Deutsche Sprache, Band I. S. 275 ff. Schmid.

sondern durch reiche Abwechselung erfrischt und das Interesse stets wach erhält? Miethlinge und Tagelöhner gehören überhaupt nicht in die Schule, am allerwenigsten aber in die Elementarclasse. Was den letzten, oben angeführten Vorwurf betrifft, so entspringt er einer eigenthümlichen Auffassung des Anschauungsunterrichts, wonach dieser Auge und Sinn der Kinder erst gehörig zu öffnen hat, ehe der Lese- und Schreibunterricht beginnt, was erst im zweiten Schuljahr, frühestens in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahrs geschehen soll. Wie die Verhältnisse zur Zeit liegen, bildet der Leseunterricht überall den Anfang, und da es wohl auch so bleiben wird, scheint es geboten, Mittel und Wege zu ergreifen, die ebensowohl ein gründliches und tüchtiges Können fördern, als sie der beweglichen Kindesnatur zusagen. Uebrigens dürfte bei Angriffen, welche die „großen Schwierigkeiten" der ersten Uebungen betonen, zu beherzigen sein, daß bei dieser Methode auf die Wahl des Schulbuches, das dem Unterricht zu Grunde gelegt werden soll, außerordentlich viel ankommt. Es bedeutet doch einen großen Unterschied, ob die ersten Wörter, die geschrieben und in ihre Laute zerlegt werden sollen, Hand, Buch, Ast, Rad, Angel u. s. w. oder ei, eis, seil u. s. w. heißen (vgl. Rüegg: „Die Normalwörtermethode. Zürich 1876").

Die Anhänger der Methode rühmen ihr manche Vorzüge nach. Es mögen hier einige der Sätze, die A. Böhme zu ihrem Lobe sagt, Platz finden: Das Kind lernt sämmtliche Laute allmählich, ohne Schwierigkeit und zwar aus dem Ganzen, dem Worte, finden und kennen, es lernt das Wort in seine Bestandtheile auflösen und aus diesen zusammensetzen. Es lernt sprechen, zeichnen, schreiben und aufschreiben (Kalligraphie und Orthographie). Es gewinnt Interesse für den Unterricht. Das Verfahren bietet viel Mannigfaltigkeit in der Einübung und ermüdet deshalb weder Kind noch Lehrer. Lücken durch Schulversäumnisse sind weniger fühlbar, weil reichliche Gelegenheit geboten wird, durch Wiederholung und Zurückgehen auf die bereits besprochenen Wörter entstandene Lücken auszufüllen. Das Kind bildet sich mehr durch sich selbst; das Verfahren erzieht daher mehr zur Selbstthätigkeit und zur Selbständigkeit. Anschauung ist die Basis des Ganzen. Das Verfahren giebt reichlichen Stoff zu häuslicher Thätigkeit und bietet dem Hause Gelegenheit, ohne zu zerstören, mitzuwirken; das Haus wird für die Beförderung der unterrichtlichen Zwecke gewonnen. —

Darstellungen der Vogel'schen Methode, die man auch „Normalwörtermethode", „Real-Leselehrmethode" oder „Realmethode" genannt hat, finden sich in folgenden Schriften: Böhme: „Anleitung zum Gebrauch der Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht nach des Kindes erstem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig bearbeitet. Berlin 1847;" L. Thomas: „Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots. Leipzig 1848;" Rießmann: „Dr. Vogels analytisch-synthetische Lesemethode. Dessau 1862;" Klauwell: „Das erste Schuljahr. Leipzig 1866;" Kehr und Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahr. Gotha 1866;" Weiland: „Der Unterricht in der Muttersprache auf der Unterstufe der Volksschule. Bromberg 1868;" Jütting: „Der Schreibleseunterricht nach der Realmethode. Leipzig 1872;" Frühwirth, Fellner und Ernst: „Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse. Wien 1872;" Förster: „Die zwei ersten Schuljahre. Leipzig 1873;" Pickel: „Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht. Eisenach 1875."

Das Wesentliche der Methode besteht, wie gesagt, darin, daß der Anschauungs-, der Lese- und Schreibunterricht an eine Reihe von Hauptwörtern („Normalwörter", „Instructionswörter", „Merkwörter", „Grundwörter", „Repräsentanten") geknüpft wird, deren Behandlung sich folgendermaßen gestaltet:

1) Der Gegenstand wird in natura oder im Bilde angeschaut und besprochen.

2) Er wird im Umriß nachgezeichnet, oder, wie die kleinen Schüler zu sagen pflegen, „nachgemalt".

3) Der Lehrer giebt ein Geschichtchen, ein Liedchen oder ein Räthsel, welche auf den Gegenstand Bezug haben. Das Liedchen oder das Räthsel wird gelernt (gesungen).

4) Das Normalwort wird vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben und von den Schülern auf ihren Tafeln nachgebildet.

5) Es wird in seine Sylben und Laute aufgelöst (Analyse), und die Schüler lernen die Buchstaben, durch welche die einzelnen Laute bezeichnet werden, kennen.

6) Aus den gewonnenen Lauten (Buchstaben) werden neue Wörter gebildet (Synthese).

Zweierlei muß hierbei bemerkt werden. Einmal ist die Reihenfolge der erwähnten Uebungen nicht bei allen Methodikern dieselbe; dann können nicht sämmtliche Uebungen als wesentliche bezeichnet werden. Wem das Nachmalen oder die Verschen hinderlich erscheinen, der lasse sie getrost beiseite, denn „wer den Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht an einzelne Normalwörter mit Bildern anknüpft, und beim Leseunterricht analytisch-synthetisch verfährt, der betreibt den Elementarunterricht nach Vogels Methode, mag er im Uebrigen die Reihenfolge der Uebungen ändern, wie er will, und weglassen und zusetzen, was er für gut hält." (Nießmann.)

Wir gehen zu einer specielleren Darstellung des Verfahrens über.

1) Vorzeigung des Gegenstandes und Besprechung über denselben.

Wo es angeht, zeigt der Lehrer den Gegenstand in natura vor, „und zwar stellt er ihn so vor die Kinder hin, daß ihn jedes Kind im Ganzen sowohl wie in seinen Einzelheiten hinreichend deutlich sehen und beobachten kann. Wo dies durch die Kleinheit des Objectes verhindert wird, muß dadurch, daß man dasselbe den entfernter sitzenden Kindern nahe bringt, oder eine entsprechende Anzahl von Exemplaren desselben Gegenstandes unter die Kinder vertheilt, dafür gesorgt werden, daß jedes Kind eine genaue und deutliche Anschauung von demselben zu gewinnen im Stande ist." Wo die Vorführung eines Gegenstandes in natura unthunlich ist, muß der Lehrer zu einem größeren Bilde greifen oder den Gegenstand mit Kreide an die Wandtafel zeichnen. Die Besprechung an die Fibelbilder knüpfen zu wollen, wäre ein Misbrauch derselben. Lehrern, deren Fertigkeit im Zeichnen gering ist, können als Muster einfacher Darstellung die Bilder in Knauß „Lesebuch, geordnet nach dem Anschauungsunterricht. Reutlingen 1860," bestens empfohlen werden. — Durch die Anschauungs-, Sprech- und Denkübungen soll das Kind ein Interesse für den Gegenstand gewinnen, sein Auge gebrauchen lernen, zu genauem Anschauen und Betrachten angeleitet und befähigt werden, mit dem, seinem Alter entsprechenden Grade von Bewußtsein und Verstand den engen Kreis seines Wissens und Könnens zu erweitern, endlich zu correcter, sprachlicher Darstellung des Angeschauten und Erkannten gelangen. Lernt das Kind erst sehen, vergleicht es die dargestellten Gegenstände nach ihrer Gestalt, wird sein Auge für Formenunterschiede geschärft, so werden sich selbst beim Nachbilden der Schriftzüge die Früchte der auf die Anschauungsübungen verwandten Sorgfalt zeigen. Daß die Antworten der Schüler laut, grammatisch und lautlich correct, stets in einfachen aber vollständigen Sätzen gegeben, daß dialektische Fehler ausgerottet werden müßen, daß Einzel- und Chorsprechen in geeigneter Weise einander abzulösen hat, versteht sich eigentlich von selbst, mag aber hier noch besonders hervorgehoben werden. „Das Verfahren, alle Antworten in vollständigen Sätzen geben zu lassen, ist allerdings im Anfange zeitraubend, wie jedes gründliche Verfahren, später aber desto mehr zeitsparend, weil dann am meisten Zeit gespart wird, wenn am vollständigsten gedacht wird." (Graffunder.) Ohne eine gewiße Zähigkeit, die unnachsichtlich corrigirt, und andererseits ohne eine große, liebevolle Geduld, die den Lehrer zu dem schwachen Kinde hinabzieht und ihn dasselbe sorglich leiten und führen läßt, wird bei den kleinen Anfängern wenig erreicht werden. Ein rauher Ton, aufbrausende Heftigkeit, wenn nicht alles nach Wunsch „klappt", wohl gar Scheltworte schüchtern das Kind ein und schrecken es zurück, ja es kann so weit kommen, daß es sich schließlich mit der besten Antwort nicht mehr herauswagt, weil es mit Mistrauen gegen seine eigene Kraft erfüllt worden ist. Der Lehrer, welcher in der Elementarclasse nur die Last sucht, wird sie reichlich finden; wem aber die Arbeit mit den Kleinen eine Lust ist, dem werden sie Lust und Freude in Fülle bereiten. — Noch ist zu bemerken, daß wohlgeordnete Anschauungsübungen, welche Kopf und Herz bilden sollen, nicht aus dem Aermel zu schütteln sind, sondern daß sie die sorgfältigste Vorbereitung fordern, wenn etwas gedeihliches daraus werden soll, weshalb Anfängern eine schriftliche, ganz eingehende Ausarbeitung unerläßlich ist. Schätzbares Material zur Vorbereitung findet

sich außer in den bereits erwähnten „Anleitungen" in Harders „Anschauungsunterricht", sowie in Wiedemanns „Präparationen".

Leicht wird übrigens jeder Lehrer der Elementarclasse bemerken, daß das Interesse der Kinder für Naturkörper, insbesondere für Thiere, ein ungleich größeres ist als für Kunstproducte. Normalwörter, wie Nagel, Kamm, Topf, Zange, Laib, Quirl, sollten deshalb so viel als möglich vermieden werden.

2) Das Nachzeichnen des Bildes.

Wie bereits bemerkt, hängt es ganz von dem Ermessen des Lehrers ab, ob er diese Uebung vornehmen lassen will oder nicht. „Das Nachmalen ist nicht Zweck, sondern nur ein Mittel, das Interesse des Kindes für den Gegenstand und damit für die Wortform zu erhöhen. Also als eine beabsichtigte Uebung im Zeichnen will ich das Nachmalen nicht angesehen wissen. Aus eigener Erfahrung kann ich versichern, daß nur wenige Kinder vor der Schwierigkeit zurückschrecken." (Böhme.) Entschließt sich der Lehrer, von den Kindern das Bild des Gegenstandes nachzeichnen zu lassen, so darf er freilich nicht hoffen, hohe künstlerische Ansprüche befriedigt zu sehen, davon kann gar keine Rede sein. Wenn er aber auch bei schwachen Leistungen ermunternde Worte hat, wenn er es versteht, dem kleinen Anfänger Muth einzuflößen, so können oft gerade durch die Aufgabe des Kindes, das Bild zu Hause nachzumalen, die Eltern veranlaßt werden, sich mit ihm zu beschäftigen und sich um sein Thun in der Schule zu kümmern, was gewiß nicht ohne gegenseitigen Gewinn bleiben wird. Immerhin aber sei nochmals wiederholt, daß das Nachzeichnen ruhig wegbleiben kann, wenn man der Ansicht ist, daß es „die Kraft des angehenden Schülers übersteigt." Das Wesen der Methode wird dadurch nicht berührt.

3) Die Beigaben an Liedern, Räthseln, Geschichtchen.

Auch diese Beigaben sind etwas unwesentliches, womit freilich nicht gesagt werden soll, etwas überflüssiges. Im Gegentheil! Die wenigen Worte: „Kinder, ich will euch etwas erzählen!" enthalten den Schlüssel zum Kinderherzen. „Wenn du ihnen etwas erzählst, so hast du sie ganz gewonnen und kannst von ihnen verlangen, was du nur willst. Du fängst nun also mit einer das Kinderherz recht ansprechenden Erzählung an; mit gedämpftem Ton, recht langsam jeden Buchstaben deutlich aussprechend. Sieh, wie die großen, weit offenen Augen erwartungsvoll, verwundert, überglücklich auf deine Lippen hingerichtet sind! O, diese großen, sprechenden Kindesaugen, in denen sich die ganze Unschuld, das ganze Herz noch spiegelt, sie üben eine große, rückwirkende Kraft auf das Herz des Lehrers." — Ja, es ist richtig, wer den Kindern etwas zu erzählen versteht, der ist im Besitz ihrer ganzen Liebe. Aber freilich ist dringend zu wünschen, daß nicht über all und jedes Normalwort viel erzählt wird. Ueber Normalwörter wie Laib, Pumpe, Topf, Wurst, Zahnbürste, Speisekasten, Hosen, Leuchter, Trichter, Gabel, Besen u. s. w. läßt sich nun einmal nicht viel interessantes erzählen, und warum sollten die langweiligsten, nüchternsten Sachen erzählt, und die Kinder gegen den Reiz, den die Erzählung auszuüben vermag, abgestumpft werden? Kommt einmal ein Normalwort, bei dem sich keine interessante Erzählung bietet, so erscheint es viel besser, ohne Erzählung weiter zu gehen, als die Kinder mit einer trockenen Geschichte zu quälen. Ganz Aehnliches ist über die Räthsel und Lieder zu sagen, in denen an Geschmacklosigkeit zuweilen ganz Unglaubliches geleistet wird. Fibelverse wie: „Zahnbürsten macht der Bürstenbinder, die Borsten nimmt er von dem Schwein. Wollt ihr recht artig sein, ihr Kinder, putzt täglich eure Zähne rein!" (Dr. Ramshorn.) sind leider noch nicht die schlimmsten.

4) Das Schreiben des Normalwortes.

Es ist der Methode häufig der Vorwurf gemacht worden, sie biete den Kindern für den Anfang zu bedeutende Schwierigkeiten im Schreiben. Der Tadel mag nicht ganz unbegründet sein, wenn den Kleinen als erstes Wort: Hut, Fisch, Ast, Hand, Dach, Buch, Angel, Rad u. s. w. geboten wird, aber trägt denn an so ungeschickter Wahl die Methode die Schuld? Warum wählt man für den Anfang so schwierige Wörter? Wenn das erste Wort ei heißt, wie bei Böhme, Fechner, Jütting, Bohm, so wird zuzugeben sein, daß ein leichterer Anfang auch beim reinen Schreiblesen kaum zu denken ist. Wo sie nöthig erscheinen, ist auch gegen Vorübungen zum Schreiben, wie sie Kehr, Jütting u. a. in ihren Büchern bieten, durchaus nichts zu sagen. —

Selbstverständlich schreibt der Lehrer das Normalwort vor den Augen der Kinder groß, deutlich und in möglichst einfachen Buchstabenformen an die Wandtafel. Ehe er es nun aber von den Schülern abschreiben läßt, folgt er langsam mit der Spitze des Zeigestockes den Schriftzügen und veranlaßt die Kinder, den Bewegungen des Stockes anfänglich mit den Augen, später mit dem Zeigefinger der rechten Hand zu folgen und diese Bewegungen in einfachster Weise zu beschreiben. Dann läßt der Lehrer das Wort noch einmal entstehen, indem er langsam Zug an Zug reiht, während die Kinder eben so schrittweis folgen, bis endlich das ganze Wort dasteht; freilich nicht eben so schön wie das vom Lehrer vorgeschriebene, freilich oft die halbe, auch wohl die ganze Seite einnehmend, aber doch die Züge im ganzen und großen wohl erkennen lassend. Oft wird der Lehrer, namentlich wenn er noch Anfänger ist, überrascht sein, wenn er bemerkt, wie viele Schüler ohne Nachhülfe recht erfreuliche Leistungen zu Stande bringen; aber in den ersten Tagen auf Ueberraschungen durch kalligraphische Meisterwerke rechnen zu wollen, wäre falsch. Es tritt auch manches Unvollkommene zu Tage. Aber die Leistungen werden um so schneller besser werden, je mehr der Lehrer den guten Willen der kleinen Schüler anerkennt, mit freundlichen Worten sie aufmuntert, hier und dort ein schwerfälliges Händchen leitet, ein ungeübtes Auge auf einen falschen Zug aufmerksam macht. Ja nicht erschrecken darf der junge Lehrer, wenn ihm ein Wortbild in Riesenbuchstaben entgegentritt, oder wenn die Schriftzüge bergauf, bergab steigen. Man trifft selten eine Classe, wo das erste Wort nicht von einigen Schülern in angedeuteter Weise dargestellt würde, aber noch seltener eine, wo nicht schon vom fünften oder sechsten Wort an alles hübsch ordentlich in den dafür bestimmten Linien stände. Nur immer wieder muß die Bitte um leichte Wörter für den Anfang wiederholt werden.

5) Das Auflösen des Normalwortes in seine Sylben und Laute (Analyse).

Wenn die Kinder das Wort zu schreiben vermögen, so wird dasselbe in seine Sylben und Laute aufgelöst, und zwar werden die Schüler veranlaßt, das Wort erst sylbenweis zu sprechen, und dann die Laute, aus denen die Sylben bestehen, anzugeben. Sache des Lehrers ist es, die Sylbe, um deren Zerlegung es sich gerade handelt, mögstlichst deutlich und recht lang und gedehnt auszusprechen, auch den Laut, der gerade angegeben werden soll, ganz besonders hervorzuheben und, wenn es angeht, recht lange tönen zu lassen. Die Forderung, immer zuerst den Vocal der Sylbe anzugeben, ist durchaus nicht zweckmäßig. Das Kind unterscheidet wohl den ersten und den letzten Laut eines Wortes, aber einen von Consonanten eingeschlossenen Vocal unterscheidet es anfangs nicht leicht. Vortheilhaft erweist es sich, die Kinder daran zu gewöhnen, auf bestimmte Handbewegungen des Lehrers mit dem ganzen Wort, einer Sylbe, einem Laute zu antworten. Die Laute werden in einfacher Weise angegeben als l, m, n, r, s u. s. w. ohne ein vor- oder nachtönendes e, ganz so, wie es bei einem verständigen Lautiren geschieht. Eine Benennung der Laute, die auf deren Natur oder Entstehung deuten soll, ein Einquälen unverständlicher und zum Theil lächerlicher Namen wie: „Hintergaumenhauchlaute, Schweigelaute, Zitterlaute, Gähner, Kakeler, Zweiklanganzeiger, Trommler, Zirper, Zungenbrummlaute" u. s. w. ist zwecklos und verwerflich. So wenig das Kind Belehrung darüber bedarf, welche Muskeln und Knochen beim Schreiben in Bewegung gesetzt werden müßen, so wenig braucht es zu wissen, welche Organe beim Sprechen thätig sind. — Von außerordentlicher Wichtigkeit ist es übrigens, daß namentlich die ersten Normalwörter so gewählt sind, daß sie nur lange Vocale enthalten, sowie, daß in ihnen nur solche Consonanten vorkommen, welche beliebig lang ausgehalten werden können, wie s, l, m, n, r, w, sch, f u. s. w. Auch Consonantenhäufungen wie br, bl, nt u. s. w. sind möglichst zu vermeiden. Daß Wörter ganz ungeeignet sind, in denen Bezeichnungen der Dehnung oder Schärfung vorkommen, in denen die Laute t, p, s, k, durch die Buchstaben d, b, s, g bezeichnet werden, in denen sich ng oder nk findet u. dergl., versteht sich eigentlich von selbst. Bedauerlicherweise leiden viele der in den verschiedenen Fibeln die Reihe der Normalwörter eröffnenden Wörter wie Hand, Angel, Dach, Fisch, Ast u. s. w. inbetreff ihrer Lautverhältnisse an erheblichen Mängeln und erschweren dadurch den kleinen Schülern das Heraushören der einzelnen Elemente des Wortes über Gebühr. Nicht gut ist es, wenn die ersten Normalwörter so gewählt sind, daß jedes neue Wort

auch lauter neue Laute bringt (Böhme: ei, hut, maus, bär u. s. w.). Je mehr bekannte Laute der Schüler im neuen Normalwort vorfindet, desto leichter gelingt ihm die Auflösung desselben. Geschieht der Fortschritt in einer Reihenfolge wie etwa ei, eis, seil u. s. w. so bringt auch das schwächste Kind die Zerlegung glücklich zu Stande. Daß die Diphthongen als ein Laut zu betrachten sind, braucht wohl kaum erwähnt zu werden.

6) Der Aufbau neuer Wörter (Synthese).

Sobald die einzelnen Laute gewonnen sind, werden sie sofort zu Wörtern verbunden. Wörter, die mehr als zwei Sylben haben, sind vorläufig noch zu meiden, ebenso Wörter mit Consonantenhäufungen. Es genügt für den Anfang vollkommen, wenn solche einsylbige Wörter gelesen werden, die entweder aus einem Vocal mit nachfolgendem oder vorhergehendem Consonanten (aus, lau) oder einem von zwei Consonanten eingeschlossenen Vocal (reif), desgl. solche zweisylbige Wörter, bei denen die eine Sylbe aus einem Vocal, die andere aus einem Vocal mit nachfolgendem oder vorangehendem Consonanten (eile, eier) oder bei denen beide Sylben aus je einem Vocal und einem Consonanten bestehen (leise, sauer, alte). Wie die Consonanten b, d, g u. s. w. in den Normalwörtern nicht am Ende auftreten dürfen, weil sie dort wie p, t, k u. s. w. lauten und ihren charakteristischen Klang verlieren, so sind sie auch bei diesen Uebungswörtern am Schluß zu vermeiden. Liest der Schüler „bad" und spricht „bat", so bleibt er sich leicht des Unterschiedes zwischen den durch d und t bezeichneten Lauten nicht bewußt. Die in manchen „ersten Schulbüchern" ganz planlos zusammengestellten Uebungswörter zeigen, daß ihre Verfasser nicht verstanden haben, das Brauchbare und Zweckmäßige der alten Lautirschule sich für ihre Zwecke anzueignen.

Conjugationsformen wie schreist, heizt, brichst, streifst u. s. w. sind zu vermeiden oder doch nach Möglichkeit zu beschränken. — Noch dürfte ein besonderes Augenmerk darauf zu richten sein, daß in den jedem Normalworte folgenden Uebungswörtern sämmtliche bis dahin gelernte Buchstaben vorkommen, so daß die Behandlung jedes Normalwortes gleich eine Gesammtwiederholung in sich begreift und die Möglichkeit ausgeschlossen ist, daß ein Buchstab längere Zeit nicht vorkommt und vergessen wird. Daß zur Uebung keine sinnlosen Sylben zu geben sind, sollte heutzutage nicht mehr wiederholt zu werden brauchen; leider stirbt das unglückliche ma, me, mi, mo, mu noch immer nicht aus. — Was die Verbindung der Laute zu Sylben und Wörtern anlangt, so ist recht zu beachten, daß die Schüler von Anfang an aufs strengste angehalten werden, die Laute nicht einzeln auszusprechen, nicht zu sagen 'l, ei, 'm sondern den einen Laut so lange forttönen zu lassen, bis sich der folgende daran anschließt, und nun diesen so lange auszuhalten, bis der nächste hörbar wird, so daß die Laute nicht durch Pausen von einander getrennt werden, sondern das Wort sogleich als Ganzes erscheint, nur recht lang und gedehnt ausgesprochen. Das Verfahren, die Laute erst einzeln angeben zu lassen, ehe das ganze Wort ausgesprochen wird, ist eine Verunstaltung der Lautirmethode, gegen die sich schon Stephani ganz entschieden erklärt hat. Sie ist von solchen Lehrern ausgegangen, die früher nach der Buchstabirmethode unterrichteten und dann statt der Buchstabennamen die Laute setzten. — Die Fibel in ihren ersten Abschnitten von Anfang an zu den Leseübungen zu benutzen, erscheint uns unzweckmäßig. Die Aufmerksamkeit der Kleinen wird sehr leicht abgelenkt, schwächere Schüler gerathen jeden Augenblick in falsche Zeilen oder an falsche Wörter, und der Lehrer ist nur zu oft genöthigt, die zeigenden Finger an den richtigen Ort zu dirigiren, während die Arbeit ganz anders in Zug geräth, wenn der Lehrer es versteht, geschickt mit Kreide und Schwamm an der Schultafel zu arbeiten, durch Vertauschen einzelner Buchstaben fortwährend neues Material zu schaffen und die Augen der Schüler dauernd an die zu lesenden Wörter zu fesseln. Jene Uebungen in der Fibel finden ihre passendste Verwendung beim Repetiren oder auch bei häuslichen Uebungen. Eins der kräftigsten Förderungsmittel des Lesens ist das Schreiben von Uebungswörtern nach Dictat. Wenige derartige Uebungen bringen den Schüler weiter als bloßes Lesen großer Mengen von Uebungswörtern. Selbstverständlich wird nicht jedes Uebungswort die doppelte Behandlung erfahren können, sondern es wird Sache des Lehrers sein, hier eine verständige Auswahl zu treffen und namentlich solche Wörter von den Dictat-

übungen auszuschließen, die keine lautrichtige Schreibung haben, d. h. bei denen das Ohr dem Kinde nicht sagt, welchen Buchstab es zu schreiben hat.

Wir haben bei unserer Darstellung vorausgesetzt, daß die Schüler bis jetzt nur eine Art der Schrift, nämlich die Schreibschrift, und von dieser nur die Kleinbuchstaben kennen gelernt haben. Da eine Art der Schrift zum Lesenlernen genügt, so scheint es nicht zweckmäßig, die Schüler von vornherein mit mehreren Alphabeten bekannt zu machen. „Eine Schwierigkeit auf einmal!" ist ein Grundsatz, der gerade in der Elementarclasse seine vollste Bedeutung hat. Wenn gegen die ausschließliche Anwendung der kleinen Buchstaben gesagt worden ist, daß dadurch dem Schüler Falsches vor Augen geführt werde, und daß sich das später in der Orthographie rächen müße, so ist das nicht zutreffend. Der Schüler kann heutzutage — und er braucht dazu nicht zu J. Grimm zu greifen, sondern darf nur in eine alte Hausbibel oder ein altes Erbauungsbuch schauen — die Substantive auch klein geschrieben finden, die Kleinschreibung kann also füglich nicht als Fehler, sondern nur als ein zur Zeit seltener herrschender Gebrauch bezeichnet werden, und von einer üblen Einwirkung auf die Orthographie kann nun schon ganz und gar keine Rede sein. Der Schüler lernt wohl durch das Auge, daß Vater mit V und nicht mit F oder Ph geschrieben wird, aber es wäre schlimm bestellt, wenn er den Gebrauch der Großbuchstaben durch das Auge und das Gedächtnis lernen müßte. Hierbei handelt es sich um ein gewißes grammatisches Wissen, das dem Schüler der Elementarclasse noch fehlt. Kennt er erst die Großbuchstaben, und giebt man ihm etwa die Regel, alle Namen sichtbarer Gegenstände mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben, so schreibt er sie nun eben vorkommenden Falls richtig. Man wird nicht behaupten wollen, daß Schülern, welche ein paar hundert Substantive mit großen Anfangsbuchstaben gesehen haben, eine solche Regel zu erlassen sei.

Hat der Schüler die Kleinbuchstaben kennen gelernt, so werden ihm die Großbuchstaben vorgeführt. Da seine Fertigkeit im Schreiben mittlerweile so gewachsen ist, daß eine Rücksichtnahme darauf kaum noch nöthig erscheint, so richtet sich die Reihenfolge, in der die einzelnen Buchstaben vorkommen, am besten nach ihrer größeren oder geringeren Aehnlichkeit mit den kleinen Buchstaben. Consonantenhäufungen u. dergl. werden am passendsten auch jetzt noch vermieden.

Für die Erlernung der Druckbuchstaben gilt dasselbe, was soeben inbetreff der Großbuchstaben der Schreibschrift gesagt worden ist. Es versteht sich von selbst, daß Uebungen im Lesen von Wörtern in gedruckten Kleinbuchstaben der Erlernung der Großbuchstaben vorangeht. Erst nachdem auch diese stattgefunden hat, erscheint es an der Zeit, zum Lesen größerer Wörter, die nun auch Consonantenhäufungen enthalten können, fortzuschreiten. Der Stufengang in den Uebungen wird nicht wesentlich von dem durch Stephani aufgestellten abweichen. Ein solcher Stufengang ist durch die nachfolgende Wörterreihe repräsentirt: „Öl, Bau, Seil, J-da, Ei-er, Tau-be, En-te, Arm, Frau, U-fer, Mu-schel, In-sel, Har-fe, Bür-ger, Fla-sche, Kra-gen, Gurt, Blut, Brust, Birn-baum, Milch-topf, Rind-fleisch, Schwarz-specht."

In vielen Schulen bedient man sich einer sogenannten Lesemaschine, namentlich hat die Born'sche Lesemaschine in den letzten Jahren weite Verbreitung erfahren. Sie findet sich zuerst beschrieben und abgebildet in dem Schriftchen von Gustav Friedrich Neumann: „Die größte Erleichterung des Lesenlehrens durch Anwendung zwölf beweglicher und mit Zeichen und Buchstaben versehener Stäbchen u. s. w. Berlin 1826." Am zweckdienlichsten erscheint uns ein einfacher Kasten mit aufgeklebten, groß und deutlich gedruckten Buchstaben, die weit hin erkennbar sind und die verschiedenartigste Zusammenstellung gestatten.

Der nächste Fibelabschnitt führt die Schüler zur Kenntnis der Bezeichnungen der Dehnung und Schärfung, im folgenden werden einige seltener vorkommende Buchstaben wie v, ai, c, x, y, q, sowie gewiße Besonderheiten, z. B. ng, nk, pf, chs geübt.

Um in die Leseübungen mehr Abwechselung zu bringen, empfiehlt es sich, zwischen die Wörterübungen hie und da kleine Sätze einzustreuen, auch wohl Wörter in passender Weise so zusammenzustellen, daß die Schüler daraus auf einfache Fragen Sätze zu bilden im Stande sind. Immer aber müßen gegebene Sätze der Fassungskraft der Schüler angemessen sein, und alberne Sachen dürfen unter allen Umständen nicht ge-

boten werden. Was sollen die Kinder mit Sätzen, wie: „Die Wiege riecht nach Kien und nach der Ziege. Nieder mit dem Tiegel!" Der nun folgende Theil der Fibel enthält zusammenhängende Lesestücke. Hier wechseln beschreibende und erzählende, poetische und prosaische Stoffe mit einander ab. Gerade auf dieser Stufe ist viel Selbstübung nöthig, wenn die Lesefertigkeit erreicht werden soll, darum muß der Inhalt der Lesestücke derartig sein, daß er das Kind anspricht und zur Selbstthätigkeit auch außer der Schule anregt. Ganz besonders wünschenswerth ist die Aufnahme der Fabeln und Kinderlieder von Hey, Güll, Hoffmann v. F., Reinick, Löwenstein, Dieffenbach, Sturm, Kletke u. s. w. Eine nochmalige Berücksichtigung der Normalwörter auch in den Lesestücken erscheint nicht geboten.

Schwer zu beantworten ist die Frage, welcher Zeit es bedarf, die Schüler so weit zu fördern, daß sie im Stande sind, Gedrucktes zu lesen und fehlerfrei in Schreibschrift zu übertragen, sowie leichtere Sätze nach Dictat lautrichtig niederzuschreiben. Es versteht sich von selbst, daß es in der einclassigen Dorfschule, in welcher den Kleinen nur ein Theil der Zeit und Kraft des Lehrers gewidmet werden kann, länger dauern muß, bis die Schüler das erwähnte Ziel erreichen, als in der Vorschulclasse des Gymnasiums, wo der Lehrer mit einer einzigen, meist nicht sehr starken Abtheilung von Kindern gebildeter Classen arbeitet. Genügt hier meist ein Semester, so ist bei ungünstigeren Verhältnissen ein Jahr, zuweilen auch wohl noch einige Zeit mehr erforderlich.

Wir sind am Ende unserer Darstellung der hauptsächlichsten Methoden des ersten Leseunterrichts angelangt. Jeden irgend einmal vorgeschlagenen Weg hier darlegen zu wollen, kann uns nicht in den Sinn kommen. Ueber viele von ihren Erfindern einst laut gepriesene Methoden hat die Zeit gerichtet; nicht wenige davon waren Nebenzweige der oben geschilderten Verfahrungsweisen und suchten das Heil in irgend einer unwesentlichen Abweichung. Nicht nur hat der erste Leseunterricht viele Methoden und Unmethoden gehabt, sondern noch mehr Methödchen und Unmethödchen. Wer dächte nicht an das Claudius'sche Wort: „Wir suchen viele Künste und kommen weiter von dem Ziel!"

Daß kein Abschluß auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts erreicht ist und erreicht sein kann, versteht sich von selbst. Ein wesentlich neues Verfahren dürfte aber kaum noch zu erwarten sein. Vieles, was hier und da als nagelneu angepriesen wird, erscheint, bei Lichte betrachtet, als etwas längst dagewesenes.

Das Heil des Leseunterrichts aber allein in seiner Methode sehen zu wollen, wäre natürlich falsch. Ohne redliche Arbeit ergiebt sich bei keiner Methode etwas ersprießliches, und „der Lehrer ist am Ende doch die Hauptsache bei jeder Methode." —

Ist nun der Schüler auf irgend einem Wege so weit gefördert worden, daß er im Stande ist, die Zusammenziehung von Lauten zu Sylben und Wörtern auszuführen, so ist doch noch eine weite Strecke mühevollen Weges zurückzulegen, ehe er wirklich im vollen Sinne des Wortes „lesen" kann, d. h. ehe er die Forderungen erfüllt, die an den vollendeten Leser gestellt werden. Wir denken hier nicht an Leistungen, wie sie ein Tieck, Immermann, Palleske, Holtei u. s. w., also wirkliche Lesekünstler zu bieten vermögen, sondern an Leistungen, wie sie in einer guten Schule erreichbar sind. Soll aber der Schüler das Zeugnis erhalten, daß er das Schulziel im Lesen erreicht habe, so muß er drei Forderungen zu erfüllen im Stande sein.

1) Der Schüler muß r i c h t i g, s i c h e r und f e r t i g lesen. R i c h t i g liest der Schüler, wenn er die Laute rein und in der Ordnung, wie sie das zu lesende Wort bietet, ausspricht, nichts zusetzt, noch wegläßt, nicht ibel für übel, Bürne für Birne, Graben für Garben, arbeite für arbeitete, behrt für beehrt, Gänseier für Gänseeier liest. Ganz besondere Achtsamkeit hat der Lehrer auf mundartliche Unarten, auf Nachläßigkeiten, wie sie in der Umgangssprache oft vorkommen, sowie auf Fehler, welche der Ungeübtheit der Sprachorgane entsprießen, zu richten. Vorkommende Fehler werden mit unnachsichtiger Strenge corrigirt, nicht indem der Lehrer in bequemer Weise das falsch gesprochene Wort richtig ausspricht, und der Schüler in eben so bequemer Weise es wiederholt, sondern indem dieser angehalten wird, Sylbe für Sylbe selbst aufzubauen, bis endlich das ganze Wort richtig erfaßt und gesprochen ist. Der Schüler liest mit ganz anderer Aufmerksamkeit, wenn er bestimmt weiß, daß weder der Lehrer

noch ein geübterer Schüler helfend eintreten. Will es auch scheinen, als würden die Schüler durch die fortgesetzten Correcturen gelangweilt, so ist doch nicht davon zu lassen, denn Versäumnisse auf den ersten Stufen rächen sich hart, und vernachläßigte Leseschüler vermögen oft später nicht mehr ihre Lücken auszugleichen. Aber es ist nicht genug, daß der Schüler im Stande sei, richtig zu lesen, er muß auch zu sicherem Lesen gelangen, d. h. nicht stottern, nicht Pausen machen, nichts mehrmals aussprechen, was nur einmal dasteht, nicht ein paar Worte schnell, die folgenden langsam lesen, sondern die Wortbilder in ihrer Totalität auffassen und eins nach dem andern in gleichbleibendem Tempo aussprechen. Fortgesetzte Wiederholung des unsicher gelesenen Satzes, bis er sicher geht, ist auch hier das förderſamste Mittel. — Durch dauernde Uebung gelangt der Schüler endlich so weit, daß das ganze Lesen nicht mehr „den Ausdruck des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit hat." Der Schüler liest nun fertig. Eine Uebertreibung und ein Abweg wäre es, wollte man ihn gewöhnen, alles ihm dargebotene wie „mit Dampf" herunter zu arbeiten; ein solches Ziel zu erstreben, ist eine Thorheit. Langsames Tempo im Anfange, stufenmäßige Beschleunigung desselben, — und die nöthige Fertigkeit wird in nicht allzu langer Zeit erreicht. Ganz besonders empfiehlt es sich hier, hin und wieder bank- oder abtheilungsweises Chorlesen zu üben, auch einzelnen Schülern nicht nur wenige Zeilen, sondern größere Abschnitte zu bieten. Als wesentliches Förderungsmittel wird auch das Beispiel des Lehrers wirken, der zuweilen ein Stück mit der Fertigkeit vorliest, wie er sie vom Schüler verlangt.

2) Der Schüler muß verständig lesen, d. h. verstehen was er liest. „Lesen und nicht verstehen ist halbes Müßiggehen," sagt das Sprichwort. Daß der Schüler das Gelesene versteht, äußert sich dadurch, daß er die Theile des Satzes dem Sinne nach gliedert und ihre Beziehung auf einander durch den Ton der Rede ausdrückt. Erst dann, wenn der Schüler so weit ist, daß er ein Verständnis von dem hat, was er liest, gewährt ihm die erworbene Fertigkeit Nutzen, weil sie seinem Geiste Bildungsmaterial zuführt. Ganz treffend sagt Stockmayer: „Zwar hat das Verstehen verschiedene Stufen, und man kann nicht von jeder Altersclasse der Schüler das gleiche Maß des Verständnisses verlangen, aber irgend ein Maß desselben soll bei allem Lesen sein. Ist es auch anfangs nur das Wissen von der Bedeutung der einzelnen Worte oder nur die den einzelnen Worten entsprechende Vorstellung oder innere Anschauung, so wird es nach und nach ein Auffassen des Verhältnisses der Worte zu einander, das durch Beugungsformen und Partikeln ausgedrückt ist, dann ein Einblick in den Zusammenhang und das Verhältnis der in den Sätzen enthaltenen Gedanken zu einander und zuletzt die Erkenntnis des Grundes von jenen." Nun wäre es aber falsch, das verständige Lesen erst dann erstreben zu wollen, wenn die Schüler im Stande sind, richtig, sicher und fertig zu lesen; im Gegentheil ist von Anfang an darauf zu sehen, daß die Schüler nicht maschinenmäßig und gedankenlos lesen, sondern die Bedeutung und den Sinn des Gelesenen erfassen; durch kurze aber präcise erklärende Bemerkungen, Hinweise auf Bekanntes, Erklärung unbekannter Wörter durch bekannte werden sie darin unterstützt. Lange, weit ausholende hunderterlei berührende Vorträge sind hier nicht am Platze. Es versteht sich von selbst, daß die Lesebuchstoffe so beschaffen sein müßen, daß sie dem Verständnisse erschlossen werden können.

Ein arger Misbrauch ist das Zumessen des Lesestoffes nach der Elle, wir meinen das Verfahren, jeden Schüler eine bestimmte Zeilenzahl lesen zu lassen, unbekümmert darum, ob der ihm zugewiesene Theil vollständige Gedanken oder nur Bruchstücke von solchen bietet. Der Schüler wird dadurch mit Nothwendigkeit zu gedankenlosem Thun geführt. Von großer Wichtigkeit ist es, auf die Beachtung der Interpunctionszeichen schon früh zu halten; das Verständnis findet dadurch eine wesentliche Stütze. Geschieht anfänglich auch das Pausiren, das Heben und Senken der Stimme zuweilen nur mechanisch, so zeigt sich doch gar bald, daß das Verständnis wächst. — Die Probe, ob der Schüler das Gelesene richtig aufgefaßt und verstanden hat, macht der Lehrer, indem er den Inhalt abfragt, denn nicht immer ist das Verständnis wirklich vorhanden, wenn die Art des Vortrages dies glauben läßt. Zuweilen ist es rathsam, auf den Inhalt des zu lesenden Stückes in einigen Worten hinzuweisen, und so zu gesteigerter Aufmerksamkeit anzureizen, doch empfiehlt sich dies nicht für alle Fälle. Was gelesen

wird, ist jedenfalls nicht eher zu verlassen, als bis eine befriedigende Leistung erzielt ist, sollte auch mancher Satz fünf- und zehnmal gelesen werden müßen, „denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal (in einerlei Weise und Manier, etwa in der bekannten, leiermäßigen Schulmonotonie oder in dem unausstehlichen regelmäßig leiterförmigen Auf- und Absteigen) gelesen werden" (Diesterweg). Damit nun aber der Schüler nicht durch alle Anweisungen, Bemerkungen und Verbesserungen darum komme, einen Gesammteindruck des Ganzen zu erhalten, so wird am Schlusse das ganze Lehrstück im Zusammenhange, ohne weitere Unterbrechung gelesen.

3) Der Schüler muß schön lesen,*) d. h. er muß das Gelesene mit demjenigen Ausdruck und demjenigen Ton der Stimme vortragen, den der Inhalt des Gelesenen erfordert. Wie man das verständige Lesen wohl auch logisches Lesen nennt, pflegt man das Lesen mit Ausdruck ästhetisches oder euphonisches Lesen zu nennen. Nun hat die Schule nicht die Aufgabe, Lesekünstler zu bilden; aber dem Ziele eines guten und schönen Lesens hat sie nachzustreben, „bei welchem einestheils das Schönheitsgefühl des Hörers nicht auf grobe Weise verletzt, anderntheils dem Hörer möglich wird, den Inhalt des Lesestückes richtig aufzufassen und zu Herzen zu nehmen." Ein solches Lesen ist von hohem Werthe, denn „tiefer prägt sich alles ein, was mit Ausdruck gelesen wird, und es wird der Seele schon durch ein solches Lesen und Vorlesen klarer und begreiflicher, so daß man sagen kann, das richtige und ausdrucksvolle Lesen sei die halbe Erklärung, und diese werde dadurch beinahe überflüssig gemacht" (Wilmsen). „Ein solches ausdruckvolles Lesen wird bewirkt durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch rhythmische, melodische und dynamische Mittel. Diese Mittel sind das langsamere oder raschere Tempo, die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung desselben, kürzere oder längere Pausen, ferner die Höhe oder Tiefe des Tones, die Senkung oder Hebung der Stimme, endlich die Stärke des Vortrages, das Forte und Piano, das Anschwellen und Schwächerwerden der Stimme. Die Anwendung all dieser musikalischen Mittel hat sich aber nach dem Gehalt des Lesestückes zu richten." Darum ist es in gleichem Maße nöthig, daß sich die Schüler des Inhaltes des zu lesenden Stückes bewußt werden und dem Verfasser nachdenken und nachempfinden, als daß sie sich erinnern oder es durch Vorsprechen oder Vorlesen vom Lehrer lernen, in welchem Tone und in welchem Tempo man einen bestimmten Affect vorzutragen pflegt. Die Schüler dahin zu führen, wird sich ein weitschweifiger Regelkram wenig wirksam erweisen, wogegen das Beispiel des Lehrers, hier wie überall, der Hauptfactor für die Heranbildung der Schüler ist, eine Anregung mehr für jenen, der eigenen Fortbildung im Lesen allen Fleiß zu widmen. — Schwer wird es übrigens, den „Schülern die falsche Scham zu benehmen, die sie oft hindert, mit dem wahren Ausdruck der Empfindung zu lesen, da sie so leicht besorgen, sich vor ihren Mitschülern lächerlich zu machen, wenn sie nicht in dem gewöhnlichen leiernden Tone ihr Pensum herschnattern" (Gedike). Weil nun aber gerade am leichtesten solche Schüler, die von Natur dreist und keck sind, einen solchen Versuch wagen, so liegt die Gefahr, daß er ausarte, nahe, daß nämlich die Schüler „in einen weinerlichen Ton oder ein hochtrabendes Pathos verfallen, bald heftig aufschreien, bald lispeln oder murmeln," dann ist es eben Sache des Lehrers, rechtzeitig einzugreifen und zu mildern, damit der Schüler nicht an den Klippen der Ziererei, der Künstelei oder der Uebertreibung scheitere.

Endlich handelt es sich noch um den Lesestoff, welcher mit den Schülern in den Lesestunden durchzuarbeiten ist. Es ist bekannt, daß in früheren Zeiten die Bibel oder besonders daraus abgedruckte Partien derselben, das Gesangbuch oder der Katechismus die Stelle des Schullesebuches vertreten mußten, während heutzutage das Lesen in den genannten Büchern in der Religionsstunde stattfindet, für die eigentlichen Lesestunden aber die Schüler im Besitze eines besonderen Lesebuches zu sein pflegen. Das erste derartige Schulbuch gab der namentlich um das Landschulwesen hochverdiente Frei-

*) Gebräuchlicher, aber nicht völlig zutreffender Ausdruck. Giebt es nicht Lesestoffe, bei denen ein angemessener Vortrag nicht gerade „schön" genannt werden kann?

herr Friedr. Eberhard von Rochow (1754—1805), Erbherr auf Rekahn, unter dem Titel „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Brandenburg und Leipzig 1776" heraus, dem er 1779 einen zweiten Theil nachfolgen ließ. Rochow wollte in seinem Kinderfreunde den Dorfkindern einen Lesestoff bieten, der ihrem Verständnisse leicht zu erschließen war, in seiner Form für ihren eigenen sprachlichen Ausdruck vorbildlich sein konnte, dessen Inhalt den Kreis ihrer Anschauungen und Kenntnisse erweiterte, ihren sittlichen Wandel förderte, ihre Vorurtheile und ihre Unwissenheit zerstörte und sie endlich zu guten Christen, gehorsamen Unterthanen und tüchtigen Landwirthen heranbilden half. Er fand vielfache Nachahmer, von denen wir hier nur Mörschel, Otterbein, Treuman, Splittegarb, Wilberg, Thieme, Krüger, Lossius, Soldan, Köhnke, Glatz, Chimani, Bacher, Fabricius anführen, welche namentlich eine sittliche Einwirkung auf die Schüler erstrebten, während andere das Lesebuch vorzugsweise zu einer Encyklopädie alles Wissenswürdigen für die Jugend zu machen versuchten. Wir nennen hier nur das „Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauch in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowischen Lesebuchs für Landschulen. Mit Kupfern und Holzschnitten. Dessau und Leipzig 1785—1787" von dem Prediger Johann Gotthilf Lorenz (1755—1791), den „Bürgerfreund" (1787) von Samuel Ludwig, das „Allgemeine Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen" (1790) von dem Prof. der Theologie und Superintendenten Georg Friedrich Seiler (1733 bis 1807) in Erlangen, das „Lesebuch für Bürgerschulen" (1788) von Karl Philipp Funke (1756—1807), Inspector des fürstlichen Schullehrerseminars zu Dessau, den „Brandenburgischen Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1800" von Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831), drittem Prediger an der Parochialkirche zu Berlin, der 1801 noch mit dem „deutschen Kinderfreunde, ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin" hervortrat, den „Denkfreund. Ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen. Gießen 1811" von Johann Ferdinand Schlez (1759—1839), großherzoglich hessischem Kirchenrath, geistlichem Inspector und Oberhofprediger zu Schlitz, den „Volksschulenfreund, ein Hülfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen. Leipzig 1816" von Karl Friedrich Hempel, Prediger zu Stünzhayn bei Altenburg, das „Gemeinnützige Lese- und Lehrbuch u. s. w. Soest 1807" von Karl Gotthilf Ehrlich (1776—1857), den „Westfälischen Kinderfreund u. s. w. Halle 1811" von Karl Christoph Gottlieb Zerrenner (1780—1851), die Lesebücher von Löffler (1815), Löhr (1815), Fischer, Snell (1818), Glatz (1819), Haab (1823), Schwabe (1824), Rieß, Offinger (1825), Hanhart, Frdr. Hofmann (1826), Schweitzer (1828), Dahlmann (1834), Kirsch (1835), Witschel (1838), Wagner (1838), Stern (1839), Westermaier, Calinich (1844), Barthel (1851) u. s. w. Die meist von den Herausgebern selbst abgefaßten trockenen geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Abschnitte dieser „gemeinnützigen Lesebücher" sind meist ebenso trocken wie die „Erzählungen zur Beförderung guter Gesinnungen" vom plumpen Märten, dem flatterhaften Kaspar, dem unvorsichtigen Peter, dem unreinlichen Theodor, der nachlässigen Christine u. s. w. Gegen die „moralischen" Lesebücher erhoben namentlich Andreas Löhr (1815) und Eisenlohr (1839), gegen die „realistischen" Adolf Diesterweg (1826), Wilhelm Lange (1826), Heinrich Gräfe (1828), Ludwig Aurbacher (1838), Otto Schulz (1841), Gustav Riecke (1843) ihre Stimme, ohne sie doch völlig verdrängen zu können, wie die Lesebücher von Albert Haesters (1851), von F. W. Theel (wohl auch 1851), von den Münsterberger Seminarlehrern (1855), den Cöpenickern (1855) u. a. darthun, die allerdings nicht bloß Realistisches enthalten, aber in denen doch die Realien den bei weitem größeren Raum einnehmen."

Eine andere Reihe von Lesebüchern verfolgt den Zweck, ein gutes sowohl verständiges als ausdrucksvolles Lesen zu fördern. Die meisten derselben sind so eingerichtet, daß sie zu gleicher Zeit die Unterlagen für den grammatischen Unterricht bilden, weshalb sie sich auch oft „Lese- und Sprachbücher" nennen. Wir führen von den Lesebüchern dieser Art an: Die „Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulclassen. Dortmund 1807" von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (1765 bis 1817), das „Lesebuch zur Uebung in der Deklamation. Bremen 1809" von Betty Gleim (1781—1827), das „Erste Lesebuch für Kinder. Leipzig 1811" von C. G.

Friedenreich, das „Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulclassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts. Essen 1826" von Adolf Diesterweg (1790—1866), so wie dessen „Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet. Crefeld 1831," „die Sprech- und Sprachschule, ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens. I. Bd. Stuttgart und Tübingen 1826. II. Bd. Magdeburg 1829" von Friedrich Wilhelm Lange, das „Lesebuch" von M. Wagner (1831), die „Elementar-Sprachbildungslehre" von Ignaz Thomas Scherr, den „Leseschüler" von Christian Gottlieb Scholz (1833), das „Teutsche Lesebuch" von August Weingart, das „deklamatorische Lesebuch" von Solbrig, die „Lese- und Sprachschule" von G. Brückner (1836), die „Sprach- und Lesebücher" von Wilhelm Stern (1837), das „Lese- und Sprachbuch" von J. P. Hasselbach (1838), das „Lese- und Lehrbuch" von F. Weinmann (1839), das „deutsche Elementarlesebuch" von G. Härtter (1840), das „Volksschulbuch" von August Hinke (1845), die „Eutonia" von Gudenrath (1847), die „Sprach- und Lesebücher" von G. F. Heinisch und J. L. Ludwig, das „deutsche Lese-, Lehr- und Sprachbuch" von Heinrich Jastram (1867) u. s. w. — Ein gänzlich verändertes Gepräge zeigten die Lesebücher, deren Herausgeber sowohl die selbstgemachten einförmigen und trockenen moralischen Erzählungen als auch die dürren Abrisse aus dem Gebiete der Realien und den ganzen grammatischen Apparat, sowie die besonderen Stoffe, an welchen das verständige und ausdrucksvolle Lesen erlernt werden sollte, vom Lesebuche fern hielten und statt eigener Arbeiten darin boten, was sich aus dem Schatze volksthümlicher Literatur für die Jugend eignete und ihrem Verständnisse erschlossen werden konnte. Insofern blieben allerdings die Zwecke des Lesebuchs dieselben, als es auch jetzt noch dazu beitragen sollte, Geist und Herz der Schüler anzuregen, Verstand und Gemüth derselben zu bilden und zu veredeln, ihren geistigen Horizont zu erweitern und ihnen Sachkenntnisse anzueignen, ihr Sprachgefühl zu bilden und ihre Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung zu fördern. Auf sachliche Vollständigkeit in den realistischen Aufsätzen aber ward verzichtet und vielmehr darauf gesehen, daß die belehrenden Darstellungen auch in der Form mustergiltig waren und geeignet erschienen, das Interesse der Schüler zu wecken und rege zu erhalten, auch ebenso wie die übrigen Lesestücke das Sprachgefühl bilden zu helfen. Durch einzelne der Lesebücher dieser Richtung geht ein starker religiöser und nationaler Zug. Wir nennen von hierher gehörigen Erscheinungen nur den „deutschen Kinderfreund. II. Theil" von F. Philipp Wilmsen (1810), das „Teutsche Lesebuch" von Heinrich August Erhard (1821), das „Lesebuch für deutsche Schulen" von Karl Friedrich August Brohm (1821), Director des Gymnasiums zu Thorn, das „deutsche Lesebuch. Eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie mit den nöthigen Erläuterungen für Kinder von 10 bis 13 Jahren zum Schul- und Privatgebrauch, herausgegeben von Georg Ludwig Kriegk. 2 Thle. Frankfurt a. M. 1829" (ein vortreffliches Buch), das „Lesebuch für Preußische Schulen, herausgegeben von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam" (1833, 1835, 1838), das „deutsche Lesebuch für Töchterschulen" von Karl Oltrogge (1833), den „Bildungsfreund" von Ignaz Thomas Scherr (1835), die „Mustersammlung interessanter Stücke deutscher Prosaiker und Dichter" von Poplinski (1836), den „Preußischen Kinderfreund" von Aug. Ed. Preuß und Joh. Andr. Vetter (1837), das „Berlinische Lesebuch für Schulen" von Otto Schulz (1840), das „Schul-Lesebuch. II. Thl." von Adolf Diesterweg (1840), das „deutsche Lesebuch" von Philipp Wackernagel (1843), eine der tüchtigsten und hervorragendsten Erscheinungen auf dem ganzen Gebiete der Lesebuch-Literatur, durchweht von einem starken, sowohl christlichen als nationalen Zuge und zusammengestellt durch einen Mann, der mit feinstem Geschmack eingehendste Quellenbekanntschaft und genaue Sprachkenntnis verbindet,*) den „Lebensspiegel" von R. Sartorius (1843), den „Bildungsfreund" von Heinrich Burgwardt (1843), das „deutsche Lesebuch für die Jugend" von Christian Gottlieb Scholz (1845) den „Kinderschatz" von H. Schulze und W. Steinmann (1846), „das Vaterland"

*) Einen directen Gegensatz zu Wackernagels Buch bildet Claus Harms „Schleswig-Holsteinischer Gnomon, ein allgemeines Lesebuch insonderheit für die Schuljugend. Kiel 1842," das die poetische Literatur fast ganz beiseite läßt und sich mehr zum Volksbuch als zum Schullesebuch eignet.

von Wilhelm Curtman (1846), das „deutsche Lesebuch" von R. Auras und G. Gnerlich, die „Germania" von Karl Vogel (1847), die „Lebensbilder" von A. Berthelt, J. Jäkel, J. Kell, K. Petermann, L. Thomas (1848), das „Lesebuch für Bürgerschulen" von August Lüben und Karl Nacke (1851), den „Kinderfreund" von Theodor Colshorn und Louis Münkel (1851), das „Vaterländische Lesebuch" von K. Gude und L. Gittermann (1851), das „deutsche Lesebuch" von den Brüdern K. und L. Seltzsam (1853), das „Vaterländische Lesebuch" von Hermann Franke, Anton Bräunlich und F. Lauckhard (1851—1857), das „deutsche Lesebuch" von Karl Hansen (1859 bis 1862), das „deutsche Lesebuch" von F. K. Paldamus (1861—1865), das „deutsche Lesebuch" von Karl Kehr (1866), das „Vaterländische Lesebuch" sowie das „Norddeutsche Lesebuch" von Heinr. Keck und Chr. Johansen (1868), den „Kinderschatz" von Karl Runkwitz (1869), das „deutsche Lesebuch für mittlere Schulklassen" von A. Horwitz (1850), das „Lesebuch für Bürger- und Volksschulen" von F. Scharlach und L. Haupt (1864—1871), das „deutsche Lesebuch" von Eduard Bock (1871), das „deutsche Lesebuch" von Heinrich Keck (1872—1876), den „deutschen Kinderfreund" von Karl F. Theodor Schneider (1873), sowie dessen „Germania" (1877), das „deutsche Lesebuch" von den Brüdern Rudolf und Woldemar Dietlein (1873), das „deutsche Lesebuch" von August Engelien und Heinrich Fechner (1873—1876), das „Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung von Wilhelm Jütting und Hugo Weber, das im Auftrage der städtischen Schul-Deputation zu Breslau bearbeitete „deutsche Lesebuch für Stadt- und Landschulen" (1874—1876), das „deutsche Lesebuch" von Robert Niedergesäß (1874), das „deutsche Lesebuch" von Wilhelm Fix (1874 bis 1875), das im Auftrage des Königlichen Provinzial-Schulcollegiums zu Münster von den Seminardirectoren Kaiser und Sommer herausgegebene „Lesebuch für die Oberclassen katholischer Volksschulen" (1875), das „deutsche Lesebuch mit Bildern für die einclassige Volksschule und für einfachere Schulverhältnisse überhaupt. Bielefeld und Leipzig 1876" von H. Gabriel und K. Supprian, das sich von allen deutschen Lesebüchern der vortrefflichsten Ausstattung, insbesondere eines ausgezeichneten Bilderschmuckes erfreut, die „Heimat" von C. A. Wiederhold (1876), das „deutsche Lesebuch für die Oberclassen in Bürger- und Landschulen sowie für Fortbildungsschulen" von Albert Richter (1876), das „deutsche Lesebuch" von L. Heinemann (1877), endlich die Lesebücher, welche sich auf dem Titel als „Lesebücher nach den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" bezeichnen, nämlich den „Schul- und Hausfreund" von C. Quietmeyer (1873), das „deutsche Lesebuch der Unterstufe" von Georg Bormann (1873), das „deutsche Lesebuch" von Wilhelm Böckler und L. Fritze (1873—1874), das „deutsche Lesebuch" von A. Büttner (1873—1874), das „deutsche Lesebuch für die Volksschule" vom hessischen Lehrerverein (1874), das „Lesebuch für obere Classen confessionell-gemischter Volksschulen" von A. Arendt (1874) den „Preußischen Kinderfreund" in seiner neuesten Umarbeitung von Friedrich Joachim Günther und Ferdinand Strübing (1877).

Fragen wir nun schließlich nach den Anforderungen, welche heutzutage an das Lesebuch zu stellen sind, so muß gesagt werden: Zuerst ist das Lesebuch zu entlasten von allem, was seinem Zweck als Lesebuch fern liegt, also von eingeflochtenen oder angefügten Leitfäden der Grammatik, von Lehrgängen für den Unterricht in den Realien, Beigaben aus dem Gebiete des Religionsunterrichts u. s. w. Dagegen muß der Hauptzweck des Lesebuchs neben der Förderung der Lesekunst die Pflege der sprachlichen Bildung des Schülers, die Läuterung seines Geschmacks, die Hebung seines sittlich-religiösen Gefühls und die Erweckung nationaler Gesinnung sein. Diesen Zweck wird das Lesebuch erfüllen, wenn es solche Stoffe bietet, die bei interessantem Inhalt in ihrer tadellosen Form Muster sind für die eigenen sprachlichen Darstellungen des Schülers, Stoffe, welche in sittlich-religiösem Geiste geschrieben sind und in denen sich deutscher Sinn und Volksgeist, deutsches Leben und deutsche Sitte abspiegeln. Da aber eine weitere Aufgabe des Lesebuches auch darin besteht, den Wissenskreis der Schüler zu erweitern, so wird es auch belehrende Darstellungen aus dem Gebiete der Geschichte, der Erd- und Völker-, sowie der Naturkunde aufzunehmen haben. Nur darf das Lesebuch nie zum Knechte jener Unterrichtsfächer gemacht werden, nie darf es versuchen, den besonderen Unterricht in denselben ersetzen zu wollen. Nur zur Belebung, zur Ergänzung dürfen die Lesestücke gebraucht werden. Darum ist jede trockene compendienhafte Darstellung

jeder Versuch, eine stoffliche Vollständigkeit zu erreichen, verwerflich. Aus den Werken der besten populären Schriftsteller sind Charakterbilder geschichtlich hervorragender Persönlichkeiten, die Schilderungen bedeutsamer Ereignisse, die anschaulichen Bilder aus dem Natur- und Völkerleben, namentlich solcher Objecte, denen eine hervorragende Rolle im Haushalte der Natur oder im Menschenleben zufällt, oder die sich durch Großartigkeit und Seltsamkeit auszeichnen, zu wählen. „Das Beste nach Form und Inhalt, was man Kindern geben kann, soll das Lesebuch enthalten, damit ihr Geistdaran erwachse und sich hebe und der Sinn für gute Lectüre, für das Lesen des Bestenin ihnen genährt und gestärkt werde."

Es ist keine Frage, daß dem Leseunterricht eine der hervorragendsten Stellen im gesammten Schulunterricht gebührt, daß er der sorgsamsten Pflege werth ist. Aber er erfordert auch „die Kraft des Schülers und die ganze Kraft des Lehrers, die ganzekörperliche und die ganze geistige Kraft beider" (Diesterweg). Er stellt hohe Anforderungen an die Geduld, die Hingabe und Treue des Lehrers, von dem er namentlichauch eine strenge Vorbereitung, ein genaues Studium der Regeln des Lesens, eine dauernde Uebung im guten Vorlesen verlangt. „Was einer nicht selbst hat und besitzt, kann er natürlicherweise auch in andern nicht erzeugen." Aber der Unterricht ist, wenn er mit Treue betrieben wird, auch ein dankbarer, denn nicht mit Unrecht beurtheilt man eine Schule wie nach der Art des Sprechens der Schüler, so nach der Art ihres Lesens. Wie eine Schule l i e s t, s o i s t sie.

Literatur außer den in obiger Darstellung gelegentlich genannten Schriften. A. Geschichte und Kritik der Methoden des ersten Leseunterrichts: J. Georg Kelber: „Die neuesten Leselehrarten u. s. w. Erlangen 1821." — Frdr. Jacobi: „Der Lese-Unterricht. Nürnberg 1851." — Kurras: „Zur Geschichte des Schreiblesеunterrichts." („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1870." S. 476—489.) — Wilh. Jütting: „Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts" (S. 314—380 in dessen: „Sprachlichen und pädagogischen Abhandlungen. I. Bd. Leipzig 1872"). — Ad. Böhme: „Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872." — Jos. Kehrein: „Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden. Paderborn 1873." — Aug. Vogel: „Methodik des gesammten deutschen Unterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh 1874." — Fr. Schäfer: „Ueber die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Frankfurt a. M. 1876." — Stockmayer: „Leseunterricht". (Artikel in Schmids „Pädag. Encyklopädie. IV. Bd. 1. Aufl. Gotha 1865." S. 379—401). — B. Behandlung des ersten Leseunterrichts: Wilhelm Harnisch: „Erste faßliche Anweisung zum deutschen Sprachunterrichte. Breslau 1814." — F. Grützmacher: „Grundriß für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache oder Anleitung das Lesen, das Schreiben, das Rechtschreiben und die Sprachübungen in Schulen zweckmäßig zu betreiben. Bromberg 1827." — Dessen: „Die Leselehrmethode des Bromberger Seminars. Bromberg 1845." — P. F. Th. Kawerau: „Leitfaden für den Unterricht im Lesen nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers. 2. Aufl. Liegnitz 1833." — Adolf Böhme: „Anleitung zum Schreib-Lese-Unterricht, zugleich als orthographische Vorschule bearbeitet. Berlin 1842." — Joh. Gottfried Hientzsch: „Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte in den Volksschulen. Potsdam 1845." — Emil Theodor Goltzsch: „Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterclasse der Volksschulen. Berlin 1854." — Otto Schulz: „Pädagogische Abhandlungen. I. Heft. Abhandlungen besonders über den ersten Lese-Unterricht. Berlin 1867." — Gottfried Gurcke: „Einige Worte über den ersten Leseunterricht. 3. Aufl. Hamburg 1870." — Rudolf Dietlein: „Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-Unterricht auf der Unterstufe. Wittenberg 1874." — Heinrich Deinhardt: „Erläuternde Bemerkungen zu dem Ersten Sprach- und Lesebuche. Wien 1875." — Ludwig Schindler: „Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. Zwei Theile. Leipzig 1876—1877." — Ernst Wachsmuth: „Elementarschule und Elternhaus. Eine Anleitung zum häuslichen Nachhülfeunterricht für das erste Schuljahr. Leipzig 1869." — S. auch Ad. Diesterweg: „der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Crefeld 1829." — C. Geschichte des Volksschullesebuches: August Vogel: „Methodik u. s. w. Gütersloh 1872." — „Ueberblick über die Entwicklung des Volksschullesebuchs während der ersten hundrte Jahre seines Bestehens" („Für Haus und Schule. Han-

nover'sches Zeitblatt. VII. Jahrgang. 1876. Nr. 36, 37, 38"). — D. Beschaffenheit des Lesebuchs: Gustav Riecke: „die Erfordernisse eines Lesebuchs für Volksschulen." („Deutsche Vierteljahrsschrift. 1844. II. Heft. Stuttgart und Tübingen." S. 186—211. — Friedrich Körner: „Arabesken u. s. w." („Pädagogische Litteraturzeitung. Herausg. von F. W. Loff. 6. Jahrgang. Aschersleben 1846." S. 190 und 191.) — K. Th. Kriebitzsch: „In Sachen der Lesebücher." („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1860." S. 705—729.) — Ferdinand Krieger: „Das Lesebuch. Grundlage und Mittelpunkt des Sprach- und Realunterrichts in der Volksschule. Leipzig 1872." — Hugo Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig 1872." (S. 90—142. „Das Lesebuch nach Zweck und Inhalt.") — S. auch die Bemerkungen von K. Nacke und A. Lüben im „Pädagogischen Jahresbericht," den Aufsatz von Wilhelm Petsch in der „Berl. Schulzeitung. 1864. Nr. 22, 23, 26, — namentlich auch die Bemerkungen Philipp Wackernagels im IV. Theil von dessen Lesebuche. (Stuttgart 1843.) — E. Gebrauch des Lesebuchs: Ad. Diesterweg: „Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs u. s. w. 1. Aufl. Crefeld 1831." — G. L. Schulze: „Andeutungen zu einem zweckmäßigen und fruchtbaren Gebrauch des zweiten Lesebuchs für Elementar-Volksschulen. Leipzig 1843." — Fr. Otto: „Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache. Erfurt 1844." — K. Th. Kriebitzsch: „Musterstücke mit Erläuterungen für die Mittelstufe des Sprachunterrichts. Glogau 1859. — C. Richter: „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Berlin 1861." — Th. Eisenlohr: „Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe. Stuttgart 1859." — Karl Hugo Holtsch: „Sprachliche Normal- oder Lernstoffe. Ein Wegweiser zu sprachbildender Behandlung von Normalstoffen in der Volksschule. 2 Abth. Bunzlau 1868—1871." — Franz Brümmer: „Der poetische Lesestoff, seine Behandlung und Verwerthung u. s. w. Berlin 1871." — J. A. Heffner: „Erklärungen deutscher Lesestücke für Volksschulen. Tauberbischofsheim 1873." — August Lüben und Karl Nacke: „Einführung in die deutsche Literatur, vermittelt durch Erläuterung von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 3 Bde. 6. Aufl. Leipzig 1874." — A. Büttner: „Der Sprachunterricht in der Oberclasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuches nachgewiesen an achtzig Lesestücken. 2. Aufl. Berlin 1875." — C. L. Leimbach: „Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Literatur erläutert. Th. I. und II. Kassel 1875—1876." — Karl Kehr: „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Gotha." — Karl Gude: „Erläuterungen deutscher Dichtungen. 4 Bde. Leipzig." K. Th. Kriebitzsch: „Zum Lesebuch. 300 Lesestücke, poetische und prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch. I. Heft. Gotha 1877." **Heinrich Fechner.**

Lieberale Erziehung, s. servile und liberale Erziehung.

Liebe, s. Erzieher.

Diesterweg. Friedr. Adolf Wilh. Diesterweg, den Dittes für den ohne Zweifel größten aller deutschen Volksschulmänner erklärt hat, wurde als Sohn eines fürstlich nassauischen Gerichtsbeamten am 29. Oct. 1790 in Siegen, einem damals zu Nassau, jetzt zum westfälischen Regierungsbezirk Arnsberg gehörigen Städtchen, als das siebente von zehn Kindern geboren. Der Mutter seit seinem achten Jahre durch den Tod beraubt, wurde er von dem Vater, dem er in inniger Liebe zugethan war, in christlicher Familiensitte erzogen. Durch den Unterricht der lateinischen Schule seiner Vaterstadt wenig angezogen, gewann er durch Umherschweifen in Wäldern und Bergen, im Verkehr mit Handwerkern, deren Werkstätten er fleißig besuchte, einen Schatz von concreten Anschauungen. Nachdem er von 1808 bis 1811 in Herborn und Tübingen Mathematik, Philosophie und Geschichte studirt hatte, ergriff er 1812, da ihm durch die politischen Zeitereignisse die Laufbahn eines Ingenieurs, für die er sich ursprünglich bestimmt hatte, verschlossen wurde, den Lehrerberuf. Zuerst Hauslehrer in Mannheim, wurde er nach 1812 Lehrer am Gymnasium zu Worms und folgte im nächsten Jahre einem Rufe an die Musterschule zu Frankfurt a. M. Hier gründete er 1814 durch Verheirathung mit Sabine Enslin aus Wetzlar einen eigenen Hausstand und erwarb im J. 1817 durch eine gegen die Möglichkeit eines Weltunter-

ganges gerichtete Abhandlung die philosophische Doctorwürde. Bisher in der Pädagogik ohne feste Richtung, ward er durch den Verkehr mit de Laspée in Wiesbaden, einem unmittelbaren Schüler Pestalozzi's, den dieser selbst für einen der eingehendsten, reinsten Jünger seiner Lehre erklärt hatte, zu einer tieferen Auffassung des Lehrerberufs geführt und für die Methode Pestalozzi's dauernd gewonnen, während es ihm nicht vergönnt war, an dem methodologischen Cursus, den Denzel 1817 in Idstein hielt, theilnehmen zu dürfen. Dagegen erhielt er in Elberfeld, wo er 1818 zweiter Rector an einer lateinischen Gemeindeschule wurde, im vertrauten Verkehr mit Wilberg, einem als Mensch wie als Schulmann gleich bedeutenden und von D. stets aufs höchste gepriesenen Manne, tiefe und dauernde pädagogische Anregungen. Hier entstand auch seine erste pädagogische Schrift: Ueber Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen, die noch heute mit Interesse und Nutzen gelesen werden kann und sich sogar vor den meisten spätern Schriften und Aufsätzen D.'s von allgemein pädagogischem Inhalte durch wesentliche Vorzüge auszeichnet. Um sich für immer dem Dienste der Volksschule zu widmen, lehnte er den an ihn ergangenen Ruf als Lehrer der Mathematik an das Gymnasium zu Hamm ab und übernahm am 8. Juli 1820 das Directorat des neuerrichteten Lehrerseminars zu Mörs. Unter anfänglich recht schwierigen Verhältnissen (D. war 3½ Jahre lang der einzige ordentliche Lehrer der Anstalt) widmete er seine volle Manneskraft mit bestem Erfolge seinen Zöglingen, die ihn als einen Vater verehrten und sich seiner unterrichtlichen und erzieblichen Einwirkung mit Begeisterung hingaben. Mit den entlassenen Zöglingen fortdauernde Beziehungen pflegend, gewann D. durch rege Betheiligung an Lehrervereinen und durch die seit 1827 von ihm herausgegebenen Rheinischen Blätter einen immerfort sich erweiternden Einfluß auf die Lehrer seiner Provinz. Als seine besondere Aufgabe erkannte er mit steigender Deutlichkeit ein Wirken im Geiste und Sinne Pestalozzi's, und er löste dieselbe vorzugsweise in einer bedeutenden Zahl methodischer Werke, die in diesen Jahren (bis 1832) aus seiner Feder hervorgiengen. Als solche sind zu nennen: Geometrische Combinationslehre (1820), Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre (1822), Anweisung zum Gebrauche desselben (1829), Raumlehre oder Geometrie (1828); — Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmetik (1823), Praktisches Rechenbuch (I. 1825, II. 1826, III. 1827), Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen I. (1829, zweiter Theil von P. Heuser); — Lese- und Sprachbuch (1826), Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens (1831), Anleitung zum Gebrauche desselben (1831), Praktisches Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache (1828), Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache (I. 1828, II. 1830, III. 1830); — Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde (1829); — Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule (1829). Ein wahrhaft staunenswerther Fleiß! Durch das Schullesebuch und die dazu gehörige Anleitung, sowie durch den demselben Gegenstande gewidmeten 3. Theil des Praktischen Lehrganges ist Diesterweg der methodische Begründer der höheren Leselehre geworden; auch die geometrischen Schriften, sowie besonders die Rechenbücher sind für ihre Zeit von der höchsten Bedeutung gewesen. Es kann nicht geleugnet werden: durch diese methodischen Schriften, denen sich später mit wenigstens gleicher Bedeutung das Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde (1840) anschloß, hat sich D. als den gewandtesten und talentvollsten Vertreter der Pestalozzi'schen Ideen erwiesen, hat mehr als jeder andere seiner Zeit- und Berufsgenossen dazu beigetragen, dieselben aus ihrer ursprünglichen Ueberschwenglichkeit und theilweisen Verschwommenheit in das Gebiet des Praktischen, Greif- und Ausführbaren hinüberzuleiten. Für Norddeutschland wenigstens steht er als Dolmetscher Pestalozzi's unbedingt obenan. Diese schaffensfreudigen 12 Jahre in Mörs waren für D. auch an Glück und innerer Befriedigung die besten, die ihm beschieden waren: als glücklicher Vater einer fröhlich gedeihenden Schaar von acht Kindern (ein Sohn wurde noch 1834 in Berlin geboren), in vertrautem Verkehr besonders mit Dr. K. Hoffmeister, dem Biographen Schillers, der damals Rector der lateinischen Schule in Mörs war, geliebt und geehrt von allen, die in engeren und weiteren Kreisen mit ihm in Berührung traten, durfte er sich wohl

glücklich preisen. Bezeichnend ist es, daß selbst nach der Erklärung E. Langenbergs viele Leser in den Schulreden und pädagogischen Abhandlungen, welche als Denkmal dieser Zeit von einem befreundeten Schüler gesammelt und zum Druck befördert wurden, „das Innigste und Schwungvollste finden, was Diesterweg gesprochen und geschrieben hat."

Einen größeren, vorläufig sogar noch nicht einmal ganz klar umschriebenen Wirkungskreis erhielt er in Berlin, wohin er 1832 als Director des neubegründeten Seminars für Stadtschulen berufen wurde. D. erfüllte ihn mit seiner gewaltigen Arbeitskraft und mit dem hinnehmenden Zauber seiner Persönlichkeit, so daß sein Unterricht in Seminar und Uebungsschule seine Zöglinge begeisterte, Söhne der gebildetsten und wohlhabendsten Familien der Seminarschule zuführte und einheimische und fremde Besucher in größter Anzahl heranzog, welche den berühmten pädagogischen Schriftsteller in seiner eigenen Werkstatt belauschen wollten. Es muß in der That etwas erstaunliches gewesen sein um die Kraft und das Talent, welche D. in seinen Lehrstunden bethätigte. Die Schilderungen seiner Schüler von diesen geometrischen Lectionen morgens früh im Winter von 7—8 Uhr in der stockfinstern Classe, von den geistvoll geleiteten, klärenden Disputationen, die er mit ihnen hielt, und von seinen meisterhaften Lehrstunden in der Seminarschule (er unterrichtete in derselben in der Geometrie, im Rechnen und in der deutschen Sprache) erklären das Geheimnis seines Wirkens zur Genüge. Daneben gieng seine literarische Thätigkeit ungemindert fort. Außer der Fortsetzung der Rheinischen Blätter und der schon erwähnten „Populären Himmelskunde" verfaßte er eine große Anzahl von Broschüren über Tagesfragen, „Beiträge zu den Lebensfragen der Civilisation" (1836) und „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik" (1837 und 1838), durch die er zum Theil in lebhafte literarische Kämpfe verwickelt wurde. In den Jahren 1835 und 1836 gab er unter dem Titel: „Das pädagogische Deutschland der Gegenwart" eine Sammlung von Selbstbiographien hervorragender deutscher Schulmänner heraus, die leider ohne Fortsetzung geblieben ist. Von dem Schullesebuche erschien 1841 ein zweiter Theil nebst einer dazu gehörigen Anleitung. Der 100jährige Geburtstag Pestalozzi's gab zu einer Anzahl von Flugschriften Veranlassung, die auf diesen Begründer der neueren Pädagogik in weiteren Kreisen aufmerksam machten und zu einer Feier seines Gedenktages und zur Gründung der seinem Andenken gewidmeten Waisenstiftung in Pankow bei Berlin Anstoß gaben. Das wichtigste Werk dieser Zeit ist jedoch der „Wegweiser für deutsche Lehrer", welcher bei Lebzeiten D.'s in vier Auflagen (1835, 1838, 1844 und 1850) und nun seit 1873 in einer neuen, von seinen Schülern besorgten Bearbeitung erschienen ist. Diesterweg selbst hat in demselben außer dem allgemeinen Theil die Abhandlungen über Anschauungs- und Sprechübungen, über den Unterricht im Lesen, in der deutschen Sprache, in der Naturlehre und mathematischen Geographie, in der Zahlen-, Formen- und Raumlehre verfaßt; für Religion und Geographie war Bormann, für Geschichte Prange, für Naturgeschichte Lüben, für fremde Sprachen waren Knebel, Schmitz und Mager, für Zeichnen und Singen Hentschel, für Schreiben Reinbott und Mädler (der bekannte Astronom, damals Lehrer dieses Faches am Berliner Seminar) als Mitarbeiter gewonnen. „Die Vereinigung hervorragender Männer, welche keineswegs alle den pädagogischen Standpunct Diesterwegs theilten, gereicht dem Herausgeber zum besondern Verdienst und dem Buche zur Zierde." In den einleitenden Abhandlungen zeichnet Diesterweg mit glühenden Farben das Ideal eines echten Lehrers, welches seine Seele erfüllte; er stellt demselben in unterrichtlicher, wie in erziehlicher Hinsicht, in Bezug auf sittliche Vervollkommnung und berufliche Fortbildung, auf sein Wirken in der Schule nicht allein sondern auch in seiner Gemeinde die höchsten Anforderungen, und seine Worte packen und schlagen ein, weil sie zugleich Zeugnis davon geben, daß es ein Mann von strengster Wahrhaftigkeit und Selbstzucht, von ernstem Fleiß und Berufseifer ist, der seinen Lesern und Jüngern nur die Lasten auflegt, welche er selbst ganz und mit Freuden trägt. Dennoch waren es gerade diese einleitenden Abschnitte des Wegweisers, welche zu ernsten Angriffen auf die religiösen und pädagogischen Ansichten des Verfassers Veranlassung gaben (1841—1844), Angriffe, von denen D. selbst sagt, daß sie ihn beinahe tödtlich verwundet hätten. Das Resultat der dadurch herbeigeführten literarischen Kämpfe suchte Dobschall zu ziehen in dem Buche: „Diesterweg, seine Ankläger

und seine Vertheidiger im Lichte der wahren Pädagogik" (Liegnitz 1844), ohne freilich den Beifall Diesterwegs durch diesen Versuch zu erwerben. In der That war das von D. aufgestellte Bildungsideal: „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten" einseitig humanistisch und diesseitig genug, um den Vorwurf der Irreligiosität hervorzurufen, und die von einer Auflage zur anderen anschwellenden Expectorationen über das Dogma von der Erbsünde, welches doch mit Recht für ein wesentliches Fundament des Christenthums erklärt wird, als den Hemmschuh aller wahren und naturgemäßen Pädagogik, können nicht verfehlen, das ernsteste Bedenken zu erregen. Mit Pestalozzi, seinem Meister und Vorbilde, theilte D. das Schicksal, daß bei lebendiger subjectiver Religiosität die begriffliche Ausprägung des Christenthums eine mangelhafte und fehlsame blieb, nur mit dem Unterschiede, daß dieser Zwiespalt, der bei dem liebenswürdigen Schweizer nicht eclatant wurde, den streitbaren, schneidigen D., der doch früher in ernsten Worten seine Ehrfurcht vor dem Christenthum bezeugt hatte, je mehr und mehr in eine feindliche Stellung zu demselben und zur Kirche brachte. Wenngleich es vermessen wäre, einen einzelnen Mann für die Richtung einer ganzen Zeit oder eines ganzen Standes verantwortlich zu machen, so ist doch die voreingenommene, um nicht zu sagen: feindliche Stimmung, welche sich leider nur zu oft aus Lehrerkreisen heraus in Rede und Schrift der Kirche, ja dem Christenthum gegenüber vernehmlich macht, wohl zum guten Theil auf das machtvolle Wort Diesterwegs zurückzuführen.

Auch noch in einem zweiten wichtigen Stück war D., zum Schaden der deutschen Schule, ein nur zu getreuer Nachfolger Pestalozzi's, nämlich in seinem Formalismus. Was damit gemeint sei, suche ich an einem Beispiel deutlich zu machen. In den beiden letzten Briefen von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" zeigt Pestalozzi, wie durch das natürliche Verhältnis des Kindes zur Mutter sich in diesem die ersten Keime religiös-sittlicher Anschauungen entfalten, wie dann aber die Mutter sich bemühe, die erweckten Gefühle der Liebe, Dankbarkeit u. s. w. an Gott anzuketten und dazu umsomehr genöthigt sei, als jetzt die Reizungen der Welt, der durch den Sündenfall verderbten Welt sich dem Kinde aufthun und ihm Sinnengenuß und Eigengewalt zum Gott geben wollen. An diesem Scheidewege sei alle Kunst, alle Kraft aufzuwenden, um die Gefühle der Liebe, des Dankes u. s. w. in dem Kinde rein zu erhalten, und zwar dadurch, daß die Reize der neuen Erscheinung der Welt nicht anders als in Verbindung mit diesen Gefühlen an das Kind herangelassen werden, daß dem Kinde, indem es *zeichnet*, *mißt* und *rechnet*, die Welt in ihrer Gesetzmäßigkeit und Schönheit als eine Schöpfung Gottes dargestellt wird. Das ist der Formalismus. Die in dem Kinde lebendig gewordenen Gesinnungen sind doch Ergebnisse des Umgangs, und daher müßten sie auch fortgebildet werden durch Erweiterung und Vertiefung des Umgangskreises, wie dieselbe möglich ist einmal durch Unterricht in der Geschichte, welche uns zeigt, was Menschen gethan und erlebt, und zum andern durch Unterricht in der Literatur, welche uns zeigt, was Menschen gedacht und empfunden haben, wonach denn die Geschichte und Lehre der h. Schrift die constitutiven, das Kind zum reicheren und innigeren Umgang mit Gott hinleitenden Stücke des Gesinnungs- oder Religionsunterrichts sind. Hiervon ist aber bei Pestalozzi a. a. O. mit keinem Worte die Rede, vielmehr glaubt er, daß die Zwecke des Gesinnungsunterrichts durch eine nach den Regeln seiner Elementarmethode zu bewirkende Erweiterung und Vertiefung der Naturkenntnisse zu erreichen sein werden. Dieser Ansicht, daß durch jeden beliebigen Unterricht alles und jedes bewirkt werden könne, daß es also nur auf Weckung und Entfesselung der Kraft, auf das „Princip der Entwicklung" ankomme, begegnen wir auch bei Diesterweg, und darum ist es kein Zufall, daß er eigentlich nur die formalen Unterrichtsfächer gepflegt hat: Rechnen, Form- und Raumlehre, deutsche Sprache ausschließlich nach ihrer formalen Seite, daß auch das Lesebuch ihm in erster Linie nicht Lebensbuch, sondern eine Sammlung von Beispielen zu den Regeln des Lesevortrages gewesen ist. Nirgend ein Hinweis auf die erziehende Kraft eines wohlgerundeten, harmonisch gegliederten Gedankenkreises; schon in seiner ersten pädagogischen Schrift ist ihm der „erziehende Unterricht" ausschließlich Kraftbildung. D. selbst hat freilich im Abgeordnetenhause erklärt, er habe nie daran gedacht, die Kräfte des Kindes bilden zu wollen *ohne* passenden Stoff, habe niemals Hasenpfeffer machen wollen, ohne einen Hasen zu haben (Jahrbuch 1860, S. 264), aber zu leugnen ist es doch nicht, daß sein Princip con-

sequenterweise dahin führt, die Kraft des Subjects ohne Rücksicht auf das Gegebene sich fortentwickeln zu lassen bis zu dem Puncte, wo es sich stark genug glaubt, das Positive nach dem Maß, welches es aus sich selbst nimmt, meistern zu können, wo also der Formalismus in den Rationalismus umschlägt.

Kein Wunder daher, wenn die Zornesschale, welche König Friedrich Wilhelm IV. den im Januar 1849 in Berlin versammelten Seminardirectoren und -Lehrern credenzte, aus der auch Prinz Johann von Sachsen ätzende Tropfen gegen die moderne Pädagogik verspritzte, sich vorzugsweise über Diesterwegs Haupt ergoß. Nach jahrelangen Reibungen und Erörterungen, die von Diesterweg unter dem Titel: „Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs" im Jahrbuch 1851, von gegnerischer Seite in der Schrift von Julius Richter: „Otto Schulz, ein Denkmal" u. s. w. (Berlin 1855) dargestellt sind, nahm D. im Juli 1847 mit Belassung seines gesammten Einkommens seine Entlassung. Wiederholte Aufforderungen, als Regierungs- und Schulrath (1849 in Marienwerder, 1850 in Cöslin) im Dienste des Volksschulwesens zu arbeiten, lehnte er ab. Fast gleichzeitig (1846) war das Breslauer Lehrerseminar aufgelöst worden. „Der Eindruck beider Maßregeln war ein sehr tiefer, nachhaltiger, dessen Wirkungen bis in die Gegenwart hineinreichen, und jedenfalls stand der Gewinn, den sie im Augenblick brachten, in keinem Verhältnis zu dem Schaden, den sie gestiftet haben." Director des Berliner Seminars wurde bereits 1853 der Schwiegersohn Diesterwegs, Wilh. Thilo.

D. behielt seinen Wohnsitz in Berlin und widmete sich ausschließlich schriftstellerischer Thätigkeit, bis er 1858 in das Abgeordnetenhaus gewählt wurde, dem er fortan als Mitglied der Fortschrittspartei bis an seinen Tod angehörte. Außer der Fortsetzung der Rheinischen Blätter beschäftigte ihn das pädagogische Jahrbuch, welches er von 1851 bis 1866 alljährlich herausgab. Einen breiten Raum in diesen Publicationen beansprucht die Polemik gegen die 1854 erschienenen Regulative, welcher D. 1855 auch drei besonders herausgegebene Schriften widmete. Außerdem ist zu nennen: „Pädagogisches Wollen — und — Sollen" (1857); die neue Bearbeitung von Dr. L. G. Blancs Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner (1858) und die Elementargeometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt (1860) nebst Commentar dazu für den Lehrer (1864), so daß also die Thätigkeit D.'s auf dem Gebiete der methodischen Schriftstellerei mit der Geometrie beginnt und endigt. D. hat weder ein neues System der Erziehung und des Unterrichts begründet, noch Zeugnisse hervorragender Gelehrsamkeit in seinen Schriften niedergelegt, auch nach dem Ruhme formeller Vollendung seiner Arbeiten hat er schwerlich gegeizt; aber jede Zeile, die er geschrieben hat, trägt den Stempel seiner Persönlichkeit. Er steht seinem Leser Aug' in Aug' gegenüber, seine Gegenrede erwartend, herausfordernd. Daher ist sein Stil packend und interessant, freilich nicht selten auch durch Wiederholungen breit und ermüdend; zuweilen — ich kann's nicht ändern — mahnen die unabläßigen Reden vom „Princip der Entwicklung" u. dergl. auch wohl leise an die satirische Schilderung der Lehrerversammlung in der „Reise des Cheirisophos durch Böotien." Selbst Aufsätze, die manches Gute enthalten (wie z. B. „Mein Religionsunterricht" im Jahrbuch 1855) werden durch die herbe, absprechende Art des Vortrages in ihrer Wirkung auf unbefangene Leser beeinträchtigt. Mehr und mehr occupirte D. in diesen Schriften und Aufsätzen die Stellung eines Anwalts der deutschen Volksschule, so wie er ihr Princip erfaßt und in sich dargestellt zu haben glaubte, und des Volksschullehrerstandes. Es blieb sein Verdienst, daß ihm beides, die Stellung und Wirksamkeit der Schule, ihre Leistung für das gesammte Volksthum und die Stellung der Lehrer in socialer und pecuniärer Hinsicht, gleich sehr am Herzen lag, während viele, die sich seine Nachfolger nennen, in Vereinen und Zeitungen fast nur für das letztere agitiren. D. will für den Lehrer etwas erreichen, aber er fordert auch viel, sehr viel von ihm: er verlangt vor allem, „daß man kein fauler oder verfaulender Philister, daß man kein verbauerter Lümmel, kein kannegießender Wirthshausheld, kein pietistischer Pinsel (!!), kein engherziger Egoist, kein verholzter Schulmeister und vieles andere nicht sei" (Jahrbuch 1855, S. 164), und manchem emancipationssüchtigen Schreier hat er im November-, Decemberheft der Rhein. Bl. 1842 ein erschreckendes Spiegelbild vorgehalten. Durch den von D. ausgegangenen Anstoß zur Gründung der Pestalozzivereine ist dem ganzen Lehrer-

stande ein dauernder Segen gestiftet worden. Sein 75. Geburtstag wurde im J. 1865 von seinen Schülern und in weiteren Kreisen der Lehrer festlich begangen. Er selbst hat seinerseits denen, die ihn pädagogisch gefördert hatten, zeitlebens Dankbarkeit und Pietät bewahrt und noch in späterem Alter sich dem Begründer der Kindergärten, Friedrich Fröbel, mit Begeisterung hingegeben (vgl. die Widmung zur 4. Aufl. des Wegweisers). D. starb, nachdem seine Gattin, mit der er zwei Jahre vorher den Ehrentag der goldenen Hochzeit gefeiert hatte, am 27. Juni ihm vorangegangen war, den 7. Juli 1866 in Berlin an der Cholera.

Die Rheinischen Blätter werden von Dr. W. Lange in Hamburg mit Talent und Geschick fortgesetzt, als das hervorragendste publicistische Organ der Pestalozzi-Diesterweg'schen Richtung, die von ihren Vertretern auch zuweilen in nicht allzu bescheidener Kürze die deutsche Pädagogik genannt wird. Die Schlagworte derselben: Emancipation der Schule von der Kirche, Simultanschule, allgemeine Volksschule, für alle Stände gemeinsam, Erziehung ad hoc u. s. w. sind sämmtlich Diesterweg entlehnt, der ohne Zweifel noch auf lange hin unsere pädagogische Entwicklung im Guten und Bösen beeinflussen wird. (Adolf Diesterweg, sein Leben und seine Schriften, von E. Langenberg, 3 Theile. Frankfurt a. M. 1867 und 1868. Geh. Rath Dr. Schneider in Berlin in der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 1. Aufl. Band X. Art. Volksschullehrerseminare, bes. S. 77 bis 81; 2. Aufl. Band II. Art. Diesterweg.)

Deetzbüll (Provinz Schleswig-Holstein). **Helmuth Meyer.**

Englische Sprache. Das Englische ist keine aus Einem Stamme herausgewachsene Ursprache, sondern eine aus der Verschmelzung verschiedener Sprachstämme in Großbritannien entstandene Mischsprache. Diese Insel bietet in den ersten 13 Jahrhunderten unserer Zeitrechnung ganz eigenthümliche sprachliche Verhältnisse dar. Die Ureinwohner, welche dem großen Völkergeschlecht der Kelten angehörten, sprachen keltisch, wie heute noch die Walliser, Schotten und Irländer; die Römer unterjochten sie und führten in dem mehrere Jahrhunderte lang von ihnen besetzten Gebiet die lateinische Sprache ein. Aber sie scheint trotz der langen Dauer dieser Fremdherrschaft keine tiefen Wurzeln in der Masse des Volks getrieben zu haben; man könnte sich sonst, auch wenn man den späteren Wirren und Stürmen volle Rechnung trägt, das schnelle und fast spurlose Verschwinden derselben in Britannien nicht genügend erklären, besonders wenn man sich erinnert, wie ganz andere Folgen die römische Eroberung in sprachlicher Beziehung für Gallien hatte. Der keltische Dialekt der Walliser, die seit der Römerherrschaft ihre Wohnsitze sich gewahrt haben, soll nicht viele lateinische Wortstämme enthalten.

Nachdem die römischen Legionen in der ersten Hälfte des 5. Jahrh. sich aus Britannien zurückgezogen und dasselbe innerer Verwirrung und äußerer Bedrängnis von Seiten der Picten und Scoten überlassen hatten, fiengen seit dem Jahr 449 germanische Volksstämme an, sich des Landes zu bemächtigen. Es waren Sachsen, Angeln und Jüten, die an den Küsten der Nordsee von Friesland bis nach Jütland hinein ihre Wohnsitze hatten. In langen blutigen Kämpfen besiegten sie die Briten und besetzten nach und nach ihr Land; von der Südküste bis an die schottischen Grenzen, von den westlichen Gebirgen bis an die östlichen Gestade erklangen deutsche Dialekte; sie waren reines Deutsch, da zu jener Zeit nur wenig keltische und lateinische Wörter in dasselbe eingedrungen waren. Ein großer Theil der Briten war gefallen, die Ueberlebenden zogen sich in die Gebirge zurück oder wanderten in die französische Bretagne aus. Diejenigen, welche unter den Siegern zurückgeblieben waren, verschmolzen sich mit ihnen. Die Angeln besetzten hauptsächlich die nördlichen Landestheile, die Sachsen die südlichen; die Jüten, welche keine hervorragende Rolle spielten, ließen sich in Kent nieder. Von den Angeln bekam das ganze Land den Namen England (Englaland); die Briten nannten die Germanen insgesammt Sachsen und ihre Sprache die sächsische, wofür später der Name angelsächsisch aufkam.

Nach der Einführung des Christenthums vom Ende des 6. Jahrh. an entfaltete sich die angelsächsische Sprache und Literatur schnell zu schöner Blüte in Prosa und

Poesie. Es wurden eine Menge Klöster gestiftet, die meistens Stätten der Gelehrsamkeit und höherer Bildung waren; ein lebhafter Verkehr mit Rom unterhielt und förderte den Sinn nicht nur für geistliche, sondern auch für geistige Interessen, die gewiß schon von Anfang an durch den Anblick römischer Kunst und Cultur, welche die Angelsachsen in Britannien noch vorfinden mußten, erregt worden waren. Leider sollten aber die erfreulichen Fortschritte durch die verheerenden Einfälle der Dänen und Norweger oder Normannen, von den Angelsachsen ohne Unterschied Dänen genannt, bald schwer geschädigt werden.

Sie führten das Altnordische in Britannien ein. Schon seit dem Ende des 8. Jahrh. beunruhigten normannische Seeräuber seine Küsten. Es gelang ihnen, sich allmählich an verschiedenen Puncten festzusetzen und von da aus ihre Raubzüge über das ganze Land auszudehnen. Städte und Dörfer, hauptsächlich aber Kirchen und Klöster mit ihren Büchersammlungen wurden von ihnen geplündert und zerstört und ganze Landstriche verödet; durch ihre Wildheit und Grausamkeit erfüllten sie die Bewohner mit Schrecken und Entsetzen. Die barbarischen Horden stießen zwar oft auf kräftigen Widerstand; aber die kleinen und häufig unter sich uneinigen Königreiche vermochten nicht, die Räuber aus dem Lande zu verjagen, da sie immer neue Zuzüge aus der Heimat erhielten. Selbst mächtigeren Königen, wie Egbert und Alfred, gelang es nur, sie auf längere oder kürzere Zeit in Ruhe zu halten, aber nicht, ihr Land von dieser furchtbaren Plage zu befreien; man mußte ihnen, namentlich in den östlichen und nördlichen Gegenden, größere Gebiete zu festen Niederlassungen einräumen, und die fast dreihundertjährigen Kämpfe endigten schließlich damit, daß sich dänische Könige des ganzen Landes bemächtigten und es von 1016 bis 1042 beherrschten.

Was nun den Einfluß betrifft, den das Altnordische auf das Angelsächsische gehabt hat, so ist derselbe nicht so bedeutend gewesen, als man nach den geschichtlichen Verhältnissen erwarten könnte. Die Gründe hievon liegen wohl darin, daß beide Sprachen nahe verwandt waren; daß die Normannen den alten Landesbewohnern an Bildung weit nachstanden, und daß sie wahrscheinlich, wie ihre Landsleute in der Normandie, ihre Muttersprache bald mit der der Besiegten vertauscht haben. Das Altnordische hat dem Angelsächsischen nur eine ziemlich unbedeutende Anzahl von Wörtern zugeführt, dagegen hat es auf das Lautsystem des letzteren in den von Dänen stark bevölkerten nördlichen und östlichen Gegenden einen großen Einfluß ausgeübt, indem es dasselbe in seiner organischen Entwicklung störte und ihm durch „einen dunklern Vocalismus und einen härteren Consonantismus“ (Koch, histor. Gramm. 1, 12) eine besondere Färbung verlieh. Manche Eigenthümlichkeiten der heutigen Dialekte in England werden noch auf altnordische Einwirkung zurückgeführt.

Zu den vier Sprachen, die wir bis jetzt nach und neben einander in Britannien haben sprechen hören, gesellte sich im 11. Jahrh. noch eine fünfte, die französische, und zwar ebenfalls infolge einer normannischen Eroberung. Ungefähr 150 Jahre vor dieser Zeit hatten sich Normannen in der nach ihnen benannten Normandie niedergelassen und die französische Sprache angenommen. Ihre Nachkommen führte der Herzog Wilhelm in mächtigem Heereszuge im J. 1066 nach England; durch die siegreiche Schlacht bei Hastings bemächtigte er sich mit Einem Schlage des angelsächsischen Thrones und nach wenigen Jahren des ganzen Landes. Infolge der mit eiserner Consequenz durchgeführten feudalen Verfassung, die er seinem Reiche gab, mußte sich die französische Sprache schnell verbreiten, auch wenn er es nicht beabsichtigte. Er gründete 700 Baronien und mehr als 60,000 Ritterlehen, die das Land gleichsam mit einem eisernen Netze überzogen und die, weil er sie meistens Normannen übertrug, ebenso viele Mittelpuncte für die Ausbreitung des Französischen bildeten. Es wurde natürlich am Hofe gesprochen, wie in den zahlreichen, im Lande zerstreuten normannischen Besatzungen; königliche Verordnungen und Gesetze wurden in französischer Sprache erlassen, deren sich fortan auch die Gerichtshöfe bedienten; durch die vielen, in geistliche Aemter und in Klöster eingetretenen Normannen wurde sie in die Kirche, und weil diese den Unterricht in Händen hatte, auch in die Schule eingeführt. So war das Französische ausschließlich die Sprache der herrschenden Classe und der höheren Schichten der Gesellschaft. Daneben bestand das Angelsächsische, gesprochen von den Besiegten und Unterdrückten; es theilte das Loos des tief erniedrigten Volkes und wurde wie dieses von den Siegern verachtet; ohne Pflege von Seiten höher Gebildeter

mußte es nach und nach in einen Zustand der Verwilderung gerathen und zu einer Art von Patois herabsinken. Der Haß der Angelsachsen, der Uebermuth und die Roheit der Normannen schufen zwischen beiden anfangs eine weite Kluft. Nichtsdestoweniger war ein gewißer Verkehr zwischen den untereinander gemischten Nationalitäten unerläßlich; mit der Zeit wurde er vielseitiger und allgemeiner, und es mußte allmählich eine Menge französischer Wörter in das Angelsächsische eindringen und darin festwurzeln. Die Normannen haben sich wohl auch im mündlichen Verkehr mit den Angelsachsen Wörter und Redensarten ihrer Sprache bedient; aber die Reinheit des Französischen wurde dadurch nicht berührt, weil sie theils durch eine gebildete Gesellschaft, theils durch eine blühende Literatur gewahrt wurde. Die eigentliche Sprachmischung darf man sich also nur als einen Vorgang im Angelsächsischen denken, sonst hätten zwei Mischsprachen entstehen müßen, die eine mit angelsächsischer, die andere mit französischer Grundlage. Die gleichzeitigen angelsächsischen Schriften aus dem 11., 12. und der ersten Hälfte des 13. Jahrh. scheinen die allgemeine Volkssprache nicht abzuspiegeln. Man findet in denselben nur einen verhältnismäßig geringen Procentsatz von französischen Wörtern; in der 2. Hälfte des 13. Jahrh. aber steigert er sich schon auf 12 bis 20, und im 14. Jahrh. finden sie sich, selbst in Werken für das Volk geschrieben, in großer Menge. Diese rasche Vermehrung des französischen Elements in angelsächsischen Schriften erklärt sich aus dem Umschwung in der Stellung beider Nationalitäten zu einander, der sich vom 13. Jahrh. an vorbereitete. Die Misregierungen eines Johann und Heinrichs III. vereinigten Angelsachsen und Normannen zu vereintem Widerstand und zur Erlangung gemeinsamer Rechte und Freiheiten; durch den Verlust der Normandie wurde den häufigen Zuzügen aus dem Heimatlande ein Ende gemacht, zugleich aber den englischen Normannen die materielle Grundlage ihres ausländischen Patrialismus entzogen, und die häufigen Kriege mit Frankreich, in denen sie an der Seite der Angelsachsen kämpften, verwandelten ihre Hinneigung zu diesem Lande in Abneigung und Haß; Sachsen und Normannen fühlten sich jetzt als Angehörige Eines Volkes und bekamen nun als Ausdruck ihrer Zusammengehörigkeit auch eine gemeinsame Sprache. Da die weit überwiegende Mehrheit desselben aus Angelsachsen bestand, so mußten die ehemaligen Eroberer sich endlich bequemen, angelsächsisch zu lernen. Die französischen Elemente, welche dieses bereits in sich aufgenommen hatte, wurden natürlich von den Normannen mit Vorliebe gebraucht und ohne Zweifel noch längere Zeit stetig vermehrt, und so entstand eine Sprache, die englische, deren Organismus im wesentlichen deutsch, aber durch die Einverleibung so vieler fremdartigen Elemente entstellt worden ist. Der ganze Assimilationsproceß war natürlich ein allmählicher, und so läßt sich auch kein bestimmter Zeitpunct für das Auftreten des Englischen angeben. Man heißt aber die Sprache von 1250—1350, vertreten durch die Chronik des Robert von Gloucester, altenglisch, die von 1350—1550, in welcher Chaucers Werke und Wycliffes Bibelübersetzung geschrieben sind, mittelenglisch. Mit dem letzten Zeitpunct beginnt das Neuenglische, dessen Aera bald durch den ersten Dichter der Neuzeit verherrlicht werden sollte.

Es ist interessant zu sehen, wie spät und nur ganz allmählich die englische Sprache das Französische aus dem öffentlichen Leben verdrängte. Erst 1363 führte sie Eduard III. bei den Gerichten ein; 1385 wurde sie Schulsprache; 1392 wurde zwar das Parlament zum erstenmal in derselben eröffnet, aber erst seit 1483 wurde sie ausschließlich darin gebraucht; ein Beweis, daß sich die französische Sprache noch lange in den höheren Kreisen erhielt, nachdem die englische längst schon sich gebildet hatte. Man sagt sogar, daß keiner von den 3 Königen Eduard, die von 1272—1377 regierten, Englisch verstanden habe.

Charakteristisches der englischen Sprache. Wenn man das merkwürdige Sprachsystem, das Product einer mehr als tausendjährigen Entwicklung, mit Einem Blick überschaut, so könnte man sich beim ersten Anblick zuerst versucht fühlen, es mit einem Baum zu vergleichen, den viele Stürme seiner Blätter und zarteren Zweige beraubt und mit allerhand fremdartigen Gewächsen bedeckt haben. Die Reibungen der verschiedensten Volksstämme, Dialekte und Sprachen haben bald die natürliche Entwicklung der angelsächsischen Sprache gestört, die Bedeutung der grammatikalischen Wortformen verdunkelt, diese eben dadurch abgetödtet und ihren Wegfall rascher und voll=

ständiger herbeigeführt, als in irgend einer anderen modernen Sprache. Der Artikel ist flexionslos geworden, und kann weder Genus, noch Casus, noch Numerus andeuten. Das Substantiv hat ebenfalls seine Flexion verloren und zur Bezeichnung der Mehrzahl, mit wenigen Ausnahmen, das französische s angenommen; das Adjectiv hat für die verschiedenen Geschlechter, Casus und Numeri nur noch eine einzige unveränderliche Form. Was das Geschlecht der Hauptwörter betrifft, so kann man sich leicht denken, wie bei der Mischung verschiedener Sprachen, die darin so oft nicht übereinstimmten, bald Verwirrung entstehen mußte. Die englische hat den vernünftigen Ausweg getroffen, das grammatikalische Geschlecht mit dem natürlichen in Uebereinstimmung zu setzen; was also von Natur männlich oder weiblich ist, das ist es auch in der Sprache, alles andere ist sächlich. Mit dem Verbum ist fast ebenso radical verfahren worden, wie mit dem Substantiv. Es hat nur noch eine einzige regelmäßige Conjugation, die mit den vier Endungen est, s, ed und ing ausgeführt wird; die Personalendungen des unregelmäßigen Verbums sind die gleichen wie die des regelmäßigen; der Conjunctiv ist ohne alle Flexion und gleich dem Infinitiv; die Personen der Mehrzahl sind in allen Zeitwörtern immer gleich der ersten Person der Einzahl; der Imperativ hat nur Eine Form für Einzahl und Mehrzahl gleich dem Infinitiv ohne to. Wenn man sich ein anschauliches Bild von den radicalen Umwälzungen machen will, welche das Angelsächsische in Beziehung auf Flexion erfahren hat, so darf man nur versuchen, sie auf deutsche Wörter anzuwenden. Die Declination von: der große Dichter würde, nach englischem System, wenn man den Artikel der in de abschwächt, wie man etwa im schwäbischen Dialekt den ausspricht, so heißen: de groß Dichter, von de groß Dichter, zu de gr. D., de gr. D.; und in der Mehrzahl: de groß Dichters, von de groß Dichters &c.; ebenso in den andern Geschlechtern. Das Imperfectum von lieben würde sich so ausnehmen: ich liebt, du liebtst, er liebt; wir, ihr, sie liebt u. s. f. Wenn man den Wegfall fast aller und jeder Flexion, das Abschleifen von Vor- und Nachsilben, das Verstummen von Consonanten und Vocalen in der engl. Sprache betrachtet, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß sie eigentlich mishandelt worden sei; zu einer wirklich schön ausgebildeten Sprache gehört auch ein gewißer Formenreichthum, nicht als bloßer Luxus, sondern zur plastischen Darstellung logischer Verhältnisse, wie zum rhythmischen Wohllaut. Von diesem Gesichtspuncte aus darf man sagen, daß die engl. Sprache große Verluste erlitten hat, und eigentlich arm und dürftig erscheint. Dagegen muß man andererseits zugeben, daß sie durch diese Einbußen nicht unklarer, sondern nur kürzer und kräftiger, wenn auch weniger wohlklingend geworden ist. Es ist, als ob bei ihrer Bildung ein instinctartiger Geschäftsgeist gewaltet hätte, der auch im Sprechen Zeit ersparen und mit den geringsten Mitteln möglichst viel erreichen will. Dieses Streben nach Kürze zeigt sich namentlich in der gewöhnlichen Verkehrssprache in einer Menge von Zusammenziehungen, wie z. B. I an't (I am not); I can't (I can not); I'll (I will, shall); they'll (they will, shall); Bob (Robert); Dick (Richard); Ned (Edward); Mawd (Mathilde); Meg (Margareth); Bess (Elizabeth); cab (cabriolet); bus (omnibus); besonders aber in den vielen Abkürzungen von Nebensätzen und Redensarten mittelst der Participien. Wir können Sätze und Ausdrücke wie: If a man is worth having, he is worth waiting for, oder My being looked at und my being talked to nicht ebenso kurz im Deutschen wieder geben.

Was den Wortschatz betrifft, so ist der größere Theil, etwa ⁵/₈, deutsch. Das Angelsächsische hat das Französische in sich aufgenommen, deutscher Flexion, so weit noch von einer solchen die Rede sein kann, und schließlich im allgemeinen auch deutscher Accentuation unterworfen. Die Hülfszeitwörter, Fürwörter, Zahlwörter, die eigentlichen Präpositionen und Conjunctionen sind deutsch. Beachtenswerth ist, wie das Englische den Wortschatz der beiden Sprachen, aus denen es entstanden ist, verwendet hat. Das Deutsche, sagt J. Grimm, gab bei weitem die sinnliche Grundlage her, während das Französische die geistigen Begriffe zuführte. Die Namen der Naturgegenstände und Erscheinungen, der Mineralien, Pflanzen, Thiere und Theile des menschlichen Körpers, des Himmels und Wetters, der Kleidung und Waffen, besonders der Geräthe des Landmannes, sind deutsch. Das Fleisch einiger Thiere als Nahrungsmittel wird französisch benannt, wie beef, veal, mutton, pork, während die

deutschen Namen das lebendige Thier bezeichnen: ox, calf, sheep, swine. Die Angelsachsen haben die Thiere aufgezogen und die normannischen Herren haben sie verspeist. Bei den Benennungen des Staates und seiner Einrichtungen, der Aemter und Würden, der Künste und Wissenschaften ist die französische Benennung vorherrschend (Koch 1, 25); die Normannen waren die Herrscher und Lenker des neuen Staatswesens und erhoben sich auch durch geistige Bildung über die unterdrückten und verachteten Angelsachsen. Infolge der Verschmelzung des Deutschen mit dem Französischen besitzt das Englische die Kraft der germanischen und die Geschmeidigkeit der normannischen Sprachen, und einen außerordentlichen Wortreichthum, der sich fortwährend vermehrt durch Zuflüsse aus allen Gebieten der Wissenschaften, Künste und Technik, wie aus den verschiedensten Sprachen der Welt. Besonders reich ist die englische Sprache an Synonymen; es hat solche aus dem Deutschen wie to do, to make; aus dem Deutschen und Französischen to begin, to commence, und aus dem Französischen allein to consent, to assent; darum haben sie auch Dichter und Philosophen, Geschichtsschreiber und Männer der exacten Wissenschaften, wie der verschiedensten praktischen Berufsarten geeignet gefunden, alle ihre Gedanken und Empfindungen, Lebensverhältnisse und Geschäfte in ihr darzustellen. Eine mehr äußere als innere Eigenthümlichkeit des Englischen ist seine weite Verbreitung über die ganze Erde. Die Engländer haben ihre Sprache in alle ihre Colonien in allen Welttheilen mitgenommen, beibehalten und verbreitet. Man schätzt die Zahl der englisch sprechenden Menschen auf etwa 90 Millionen. Das Englische kann daher im eigentlichen Sinne des Wortes eine Weltsprache genannt werden.

Die englische Sprache in unseren Schulen. Die englische Sprache hat Jahrhunderte lang neben der französischen eine sehr untergeordnete Stellung in Deutschland eingenommen. Die Franzosen sind unsere Nachbarn, mit denen wir immer in den vielseitigsten Beziehungen, freundlichen und feindlichen, gestanden haben. Gelehrte, Künstler, Kaufleute, Handwerker und Vergnügungsreisende giengen vorzugsweise nach Frankreich und hauptsächlich nach Paris, um sich dort weiter auszubilden, oder auch bloß um Neues zu sehen und sich eine Zeit lang angenehm zu unterhalten. Die französische Literatur, ausgezeichnet durch die Nettigkeit und Klarheit der Sprache, durch die Feinheit und Zierlichkeit in der Form, und nicht selten aufregend durch die neuen weltbewegenden Ideen, die sie verkündigte, übte auch in Deutschland einen allgemeinen Zauber aus. Französisch war die Sprache der Diplomatie, der Höfe, des Adels und endlich auch der feineren bürgerlichen Kreise; französisch war und ist eigentlich heute noch die internationale Verkehrssprache der Gebildeten in und zum Theil auch außer Europa. Es ist daher nicht zu verwundern, daß man in den neu errichteten Real-, Gewerbs-, Handels- und Bürgerschulen, ja selbst in den alten Gymnasien das Französische als obligatorisches Unterrichtsfach einführte und es ohne Zweifel auch als solches beibehalten wird. Bei der englischen Sprache lagen die Verhältnisse ganz anders. England grenzt nicht unmittelbar an Deutschland und ist durch ein Meer vom Continent getrennt, was gewiß an sich schon manchen Binnenbewohner abgehalten haben wird, es zu besuchen. Die Reise dahin war umständlich und theuer, der Aufenthalt im Lande kostspielig und die fast immer in Nebel und Kohlenstaub gehüllte Hauptstadt bot früher weniger wissenschaftliche, namentlich aber künstlerische Ausbeute und leicht zu bekommende Unterhaltung dar, als das glänzende Paris. Ueberdies hatte man gegen die Einwohner das Vorurtheil, daß sie verschlossen und unzugänglich, ja abstoßend gegenüber von Fremden seien, während man ihre Sprache für mistönend und kaum für erlernbar hielt. Es ist daher begreiflich, daß der persönliche Verkehr mit England viel schwächer war, als mit Frankreich, und daß man viel weniger Veranlassung hatte, englisch als französisch zu lernen. Indessen blieb die engl. Literatur doch nicht ohne Pflege in Deutschland, namentlich während des 18. Jahrhunderts. Wie hätten auch Shakespeare, Milton, Bacon, Locke, Pope, Addison, Johnson, Swift, Fielding, Sterne, Smollet, Goldsmith, Hume, Gibbon, Robertson u. s. w. bei einem Volke unbeachtet bleiben können, das sich von jeher mit besonderer Vorliebe in die Literatur fremder Nationen vertieft hat? Die bedeutendsten englischen Werke wurden von Dichtern, Gelehrten und Literaten ins Deutsche übersetzt und übten bekanntlich einen großen Einfluß auf die Entwicklung der deutschen Literatur. Was nun die

Schulen betrifft, so muß in manchen schon im 18. Jahrh. und selbst während der Napoleonischen Herrschaft die englische Sprache gelehrt worden sein, wenn man die große Anzahl von Grammatiken, Chrestomathieen, Wörterbüchern, überhaupt den ganzen damaligen Lehrapparat übersieht. Noltke und Ideler sagen in der 1802 erschienenen 2. Aufl. ihres Handbuchs der englischen Sprache: „Die 1. Ausgabe, welche im J. 1793 erschien, wurde nicht unvortheilhaft beurtheilt. Mehrere Schulmänner schenkten diesem Buche gleichfalls ihren Beifall und legten es bei dem Unterricht, den sie in der englischen Sprache ertheilten, zu Grunde.“ Arnolds engl. Grammatik erschien 1809 in der 12. Aufl., und Lloyd entschuldigt sich in der Vorrede zu seiner früher sehr verbreiteten Grammatik (1816), daß er die schon so große Zahl engl. Sprachlehren durch eine neue vermehre. Ganz konnte also das Studium des Englischen auch während der Fremdherrschaft nicht unterdrückt sein; es scheint aber, daß es im Norden, besonders in den großen Handelsstädten und in Hannover wegen seiner politischen Beziehungen zu England, mehr gepflegt wurde als im Süden.

Einen neuen Aufschwung bekam es, als Byron, Walter Scott, Bulwer, Marryat, Cooper, Washington Irving u. a. m. die Leserwelt zu begeistern anfiengen. Zwar wurden uns ihre Werke zunächst nur in Uebersetzungen geboten, aber sie erregten gewiß bei vielen die Lust, sie auch in der Ursprache zu lesen.

Ein eigentliches Bedürfnis, englisch zu lernen, wurde in weiteren Kreisen hervorgerufen durch die massenhaften Auswanderungen nach Amerika, durch den Verkehr mit Engländern und Amerikanern, die uns von den Eisenbahnen und Dampfschiffen zahlreich und oft zu längerer Niederlassung zugeführt wurden; die Deutschen selbst fanden nun auch mehr Veranlassung und Erleichterung, zu wissenschaftlichen oder gewerblichen und technischen Zwecken Reisen nach England zu machen, und wohl wissend, daß man in einem fremden Lande, dessen Sprache man nicht kennt, nur mit halbem Gewinn reist, haben sich ohne Zweifel viele, wenn immer nur möglich, zuvor mit dem Englischen bekannt zu machen gesucht; es wurde nicht bloß eifrig privatim gelernt, sondern auch allmählich in vielen öffentlichen und Privatanstalten als Unterrichtsfach aufgenommen, wozu nun die zwei Hauptgründe, die bei der Einführung einer neuen Sprache in den Schulen maßgebend sind, vorhanden waren: weit verbreitetes Bedürfnis und Werthgehalt der Literatur. An den meisten Gymnasien, die ohnehin schon mit sprachlichem Lehrstoff reichlich gesättigt sind, konnte man dem Englischen nur die untergeordnete Stellung eines facultativen Nebenfaches mit wenigen Stunden, in Süddeutschland gewöhnlich 2, einräumen; Hannover, Oldenburg und wohl auch einige größere Handelsstädte zählen es zu den ordentlichen Lehrfächern. Die Schullehrerseminare, die in neuerer Zeit anfangen, auch eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufzunehmen, werden sich ebenfalls mit der facultativen Betheiligung ihrer Zöglinge an einem Unterrichtsgegenstand begnügen müßen, der zu ihrer Berufsbildung eigentlich in keiner nothwendigen Beziehung steht und mehr als eine Art von Luxusartikel zu betrachten ist. Anders verhält es sich mit den vollständigen Oberrealschulen; für ihre Schüler hat die englische Sprache außer dem geistigen auch noch einen großen praktischen Werth; sie müßen sie deshalb neben dem Französischen als ordentliches Lehrfach aufnehmen; auch die Realschulen II. Ordnung sind, wenn sie sonst nur Eine fremde Sprache lehren, dazu verpflichtet, im Fall sie die Berechtigung erlangen wollen, Zeugnisse für den Dienst als einjährige Freiwillige auszustellen. Auch in höheren Töchterschulen hat das Englische Eingang gefunden; ob es hier als obligatorisches oder als facultatives Fach zu behandeln sei, wird von dem besonderen Charakter dieser Anstalten, von der socialen Stellung der Schülerinnen, von ihrem Bildungs- und Berufsziel abhängen. Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich, daß englischer Unterricht in den verschiedenartigsten Lehranstalten Schülern ertheilt wird, die sehr ungleich an Alter, an Vorkenntnissen und in Beziehung auf ihre Berufsbestimmung sind; daß er für die einen obligatorisch, für die andern bloß facultativ ist. Eine ebensogroße Verschiedenheit zeigt sich in Beziehung auf die Zeit, die ihm gewidmet wird: die Anzahl der darauf verwendeten Wochenstunden steigt von 2 bis 4, und an einigen Orten vielleicht auch höher; ebenso verschieden ist die Dauer der Lehrcurse. Unter solchen Verhältnissen kann weder von einem einheitlichen Lehrgang, noch von einem gleichen Lehrziel die Rede sein, ebenso wenig als von der Gleichförmigkeit der Lehrbücher, die auch in der

That ganz den Umständen gemäß die größte Mannigfaltigkeit darbieten. Man sieht aber auch, welche große Verbreitung die englische Sprache in unserer Zeit gefunden hat. Man darf wohl sagen, daß gegenwärtig mehr Englisch als Französisch gelesen wird. Das Verhältnis beider Sprachen scheint sich, für den Augenblick wenigstens, umgekehrt zu haben, und nicht wenige Lehrer verlangen nun auch, daß dies in der Schule geschehen müße; das Englische soll die erste, das Französische die zweite Stelle einnehmen oder nach Umständen ganz wegfallen. Wir glauben nicht, daß dies so leicht möglich, noch daß es das Richtige wäre. Neben voller Anerkennung eines wirklichen Bedürfnisses, Englisch zu lernen, muß man doch auch zugeben, daß es bei vielen Modesache ist, wie einst das Französische; die Mode ist aber wandelbar. Die Stellung des Französischen ist nicht nur durch ein langes Herkommen befestigt, sondern auch, wie uns dünkt, durch das constante geographische, politische und sociale Verhältnis Deutschlands zu Frankreich dauernd gesichert. Ueber den

Bildungswerth der englischen Sprache für die Schulen ist es unnöthig, viele Worte zu machen, wenn man den allgemeinen Satz zugiebt, daß die Erlernung jeder gebildeten Sprache selbst wieder ein vorzügliches Bildungsmittel ist. Man muß allerdings zugeben, daß es für den Schüler mehr Kraftanstrengung kostet, und darum auch den Geist mehr übt und bildet, sich die griechische, lateinische, ja selbst die französische Formenlehre anzueignen, als die englische. Indessen giebt es doch auch bei dieser in jeder Wortart Gelegenheit, Verstand und Gedächtnis zu üben, und die Erlernung der englischen Aussprache und Orthographie erfordert mehr Aufmerksamkeit, mehr Beharrlichkeit und sorgfältige Uebung, als in anderen Schulsprachen. Was die Syntax betrifft, so wird jeder Sachverständige ohne Bedenken zugeben, daß z. B. der Gebrauch des Artikels, der Präpositionen und Conjunctionen, der Hülfszeitwörter, des Modus, die Rection der Zeitwörter, namentlich aber der Participien, die, nach J. Grimms Ausdruck, dem Satzbau „seine gedrängte Fuge“, Uebersichtlichkeit und kraftvolle Kürze geben, dem Schüler reichen Stoff zur Uebung seines Verstandes geben. Bei den Uebersetzungen ins Deutsche wird er auf manches Satzgefüge stoßen, das ihm so viel Kopfzerbrechen verursacht, als im Griechischen oder Lateinischen; namentlich wird er seinen Scharfsinn an den vielen englischen Synonymen üben können. Blair führt in seinen Lectures on Rhetoric 30 Wörter auf, die den Affect des Zorns ausdrücken, ohne den ganzen Vorrath erschöpft zu haben. Bei den englischen Compositionen wird wohl kein Schüler sagen, er dürfe sich nicht besinnen, um die einzelnen Redetheile fehlerlos zu gebrauchen und zu stellen, die Zeit- und Modusverhältnisse richtig auszudrücken und den Zusammenhang der Sätze logisch und sprachlich correct darzustellen. Hat einer z. B. an, auch, bei, durch, unter zu übersetzen, so muß er oft das richtige Wort aus einer ganzen Reihe synonymer englischer Präpositionen mit Ueberlegung heraussuchen. Wenn die Umstände es gestatten, sich auf das englisch Sprechen einzulassen, so ist dies jedenfalls wieder eine Uebung von nicht gering anzuschlagender geistiger Bedeutung. Schließlich glauben wir noch auf die reiche englische Literatur, die auch für die Jugend des Vortrefflichen so vieles enthält, hinweisen und bemerken zu dürfen, daß der Ausfall an geistiger Uebung in der Formenlehre einigermaßen dadurch ausgeglichen wird, daß man das Lesen zusammenhängender Stücke viel früher anfangen kann, als z. B. bei den alten Sprachen.

Bildung der Lehrer der englischen Sprache. Wenn eine fremde Sprache anfängt, Unterrichtsgegenstand in den Schulen zu werden, so muß man sich zuerst oft ausländischer Lehrer bedienen, deren Muttersprache sie ist. Wenn sie diese grammatikalisch und literarisch gründlich verstehen, des Deutschen mächtig sind und sonst die erforderlichen Eigenschaften eines tüchtigen Lehrers haben, so könnte man ihnen, im Interesse der Sache, diesen Unterrichtszweig vorzugsweise überlassen. So verfährt man auch meistens in England und in Frankreich (nach einer nicht leichten Prüfung) in Beziehung auf die Lehrer fremder Sprachen. Allein häufig treffen die nothwendigen Voraussetzungen nicht zu, und wenn dies auch der Fall wäre, so ist die Mehrzahl unserer Anstalten zu klein, um einen Lehrer mit Englisch oder Französisch allein zu beschäftigen. Man ist daher gewöhnlich genöthigt, den Unterricht in modernen Sprachen Deutschen zu übertragen, bei denen es sich nun vor allem um eine gründliche Vorbildung handelt, und man darf es mit Vergnügen anerkennen, daß gegenwärtig

viel besser dafür gesorgt ist, als ehedem. Für die Erlernung des Englischen namentlich war vor 40—50 Jahren in unseren Schulen nicht viel oder nur mangelhafte Gelegenheit. Auf den Universitäten war es damals auch nicht viel besser. Man mußte sich mit Privatunterricht begnügen. Ein besonders günstiger Umstand war es, wenn der Lehramtscandidat auf einige Zeit nach Frankreich oder England gehen und sich in der Landessprache weiter ausbilden, sie namentlich sprechen lernen konnte. Kam er dann zurück, so durfte er hoffen, daß man ihm, nach einer ziemlich leichten Prüfung in derselben, neben irgend welchen anderen Lehrfächern auch den Unterricht des Französischen oder Englischen an dieser oder jener Schule übertrage. Von einem planmäßigen umfassenden wissenschaftlichen Studium war nicht die Rede. Nun aber sind die Verhältnisse ganz anders. Zunächst können die künftigen Lehramtscandidaten auf der Schule in beiden Sprachen einen soliden Grund legen. Dann haben sie auf der Universität, wo es jetzt auch Studirende der modernen Sprachen (gewöhnlich Deutsch, Englisch und Französisch) giebt, Gelegenheit, an der Hand wissenschaftlich gebildeter Männer, gelehrter Deutschen, geborner Franzosen und Engländer, ihre Studien in gründlicher und umfassender Weise fortzusetzen. Sie werden in die historische Grammatik, eigentlich die Seele der modernen Sprachwissenschaft, eingeführt und mit den Schriftwerken der verschiedenen Perioden bekannt gemacht; sie können Vorträge über Literaturgeschichte und über einzelne hervorragende Schriftsteller hören. Dazu kommen noch die höchst wichtigen Uebungen in den Seminaren, die nun fast auf allen Universitäten auch für die modernen Sprachen eingerichtet sind und worin diese mehr praktisch und schulmäßig behandelt werden. Die Grammatik wird tiefer begründet und vervollständigt; es werden einzelne Schriftsteller gelesen, wobei die Candidaten auch selbst interpretiren müßen; schriftliche Uebersetzungen von der einen Sprache in die andere und Aufsätze angefertigt, die von den Professoren corrigirt werden; da sie beim Unterricht in den fremden Sprachen sich dieser selbst so viel als möglich bedienen, so haben die Candidaten auch Gelegenheit, französisch und englisch Gesprochenes verstehen zu lernen. Wenn sie ihre Universitätszeit gewissenhaft benützen und das Privatstudium nicht vernachläßigen, das sich besonders auch auf eine ausgedehnte Lectüre der bedeutendsten Schriftsteller erstrecken muß, so wird ein drei- bis vierjähriges Universitätsstudium zur tüchtigen Vorbereitung auf die Prüfung für höhere Lehranstalten und für den Unterricht bis in die oberste Classe hinreichen. Bei derselben wird in Preußen nach einem Erlaß vom 12. Decbr. 1866 verlangt: „daß der englische Aufsatz eine gewiße Geläufigkeit und Sicherheit sowohl in Beziehung auf Eigenthümlichkeit des Ausdrucks, als auch auf die grammatikalischen Gesetze der Sprache erkennen lasse. Die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Candidat Sicherheit in der Grammatik und Metrik besitzt, ob er mit den hervorragendsten Erscheinungen der Literatur bekannt ist und einige Werke der bedeutendsten Schriftsteller, namentlich der classischen Periode, mit eingehendem Verständnis gelesen hat, auch sich mündlich in guter Aussprache correct und sicher auszudrücken weiß. Soweit es erforderlich ist, letzteres zu ermitteln, wird die Prüfung in englischer Sprache abgehalten. Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache ist wünschenswerth." Der Forderung in Beziehung auf das Sprechen wird der Candidat mit seinem Universitätsstudium allein in der Regel nicht Genüge leisten können. Dazu muß er entweder besondere Sprechstunden nehmen, oder, was viel sicherer und erfolgreicher ist, in das Mutterland der Sprache gehen und sie aus dem Munde des Volkes selbst erklingen hören. Viele, die glaubten, wohl vorbereitet dahin gekommen zu sein, werden sich erinnern, wie verdutzt sie anfangs waren, als sie dieselbe zum erstenmale in der freien Unterhaltung der Gesellschaft, oder in der Kirche, im Parlament, in den Gerichtshöfen und im Theater von Eingeborenen sprechen hörten und oft nur sehr wenig oder gar nichts verstanden. Wie ganz anders lautete sie auf dem heimischen Boden, wo sie der natürliche Ausdruck des geistigen Lebens des Volkes ist, als in der Fremde, wo sie nur ein trockenes Lehrobject bildet und, fast widerwillig von dem Secirmesser des Sprachmeisters zergliedert, dem Schüler mundgerecht gemacht wird. Hier, in ihrer Heimat, tritt uns die Sprache in lebensvoller Gestalt entgegen, und wer sie nicht da vernommen hat, wird sich kaum eine richtige Vorstellung von ihrem ganzen Wesen bilden können. Der gut Vorbereitete findet sich auch bald zurecht und kann dann reichlich aus der frischen

Quelle schöpfen. Indem er die fremde Sprache überall sprechen hört, wird es ihm gelingen, nicht nur frühere Lücken und Mängel seines sprachlichen Wissens zu beseitigen, sondern auch rasche Fortschritte in der eigenen Anwendung derselben zu machen.

Da es bei den ökonomischen Verhältnissen der meisten Lehramtscandidaten selten möglich sein wird, auf längere Zeit den theuren Aufenthalt in England aus eigenen Mitteln zu bestreiten, so müßen sie versuchen, in irgend eine gebildete Familie oder in eine gute Erziehungsanstalt als Lehrer einzutreten. Wenn sie wählen können, so werden sie natürlich darauf sehen müßen, nicht an einen Ort zu kommen, wo die Aussprache ein zu starkes dialektisches Gepräge hat, doch darf man in dieser Beziehung auch nicht zu ängstlich sein; die Sprache der wirklich Gebildeten hat durch den Einfluß der Hauptstadt, deren Aussprache in der guten Gesellschaft für mustergültig gehalten wird, eine gewiße Gleichförmigkeit bekommen und wird jedenfalls allgemein verstanden. Vor zu grell hervortretenden dialektischen Eigenthümlichkeiten kann man sich mittels eines guten Aussprache-Wörterbuchs, wie z. B. das von Smart, hüten. Die Engländer selbst sind oft genöthigt, sich bei einem solchen Raths zu erholen, weil die Aussprache vieler Wörter schwankend ist.

Wir haben bisher vorzugsweise Candidaten für das höhere Lehramt im Auge gehabt und stillschweigend die Kenntnis des Lateins*) vorausgesetzt, ohne welche weder die französische, noch die englische Sprache wissenschaftlich begriffen werden kann. Nun giebt es aber viele Lehrer und Lehrerinnen, die keine Universitätsstudien machen wollen oder können, und bei denen es sich bloß darum handelt, die fremde Sprache in ihrem gegenwärtigen Bestand sich so anzueignen, daß sie dieselbe Schüler lehren können, bei deren Unterricht keine tiefere und umfaßendere Sprachkenntnis vorausgesetzt wird. Wenn der erhaltene Schulunterricht zur Vorbereitung auf das Lehramt nicht zureicht, oder wenn sie ihn nicht bekommen können, so sind sie natürlich auf das Privatstudium angewiesen. Für Anfänger ist die nächste Aufgabe, sich eine gute Aussprache anzueignen, und diese ist in erster Linie bei einem gebornen Engländer zu suchen, mit dem man auch die Grammatik und die damit verbundenen Uebungen durcharbeiten kann, wenn er genügend deutsch versteht; sonst ist ein deutscher Lehrer vorzuziehen, besonders für Personen, die noch keine genügende sprachliche Vorbildung haben. Im übrigen muß der Privatfleiß das Meiste thun, namentlich in Betreff der Lectüre. Wenn einige Sicherheit in der Aussprache erlangt ist und die Hauptstücke der Formenlehre durchgearbeitet worden sind, so können ältere Leute, die sich auf eine Prüfung vorbereiten, mit Hülfe eines die Aussprache bezeichnenden Wörterbuchs sich schon an die selbständige Lectüre eines leichten englischen Schriftstellers wagen. Ueber besondere Schwierigkeiten kann der Privatunterricht, den wir uns so lange als möglich nebenher gehend denken, hinüberhelfen. Das Lesen muß aber mit aller Sorgfalt betrieben werden; unbekannte Wörter und Redensarten, deren es im Anfange nur zu viele geben wird, müßen aufgeschrieben und auswendig gelernt werden; auch die Uebersetzungen sollte man nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich machen, um sie später wieder ins Englische übertragen zu können. Kleinere Abschnitte kann man auch bald auswendig lernen und für sich oder vor einem Lehrer laut hersagen. Setzt man die Lectüre auf diese Weise consequent fort, so wird man bald seinen Schatz an Wörtern und Redensarten vermehrt sehen, und dann auch wagen können, leichte ursprünglich deutsch geschriebene Stücke ins Englische zu übersetzen. Man wähle aber zuerst womöglich solche, für welche schon eine gute englische gedruckte oder geschriebene Uebersetzung vorhanden ist, um dann die eigene damit vergleichen und darnach corrigiren zu können. Von Zeit zu Zeit wiederholt man die Uebersetzung derselben Stücke, bis man im Stande ist, sie fehlerlos zu machen. Dabei wird man in zweifelhaften Fällen immer auf die Grammatik zurückgreifen müßen, so daß diese stets eingeübt und immer fester eingeprägt wird. Ist man so weit vorgeschritten, daß an eine Ausbildung im Stil gedacht werden kann, so läßt sich auch hierin

*) Um die Maturitätsprüfung zu bestehen, muß der Lehramtscandidat auch Griechisch können, wenn er die Universität nicht als bloßer Hospes besuchen will, was ihn zwar nicht hindert gründliche Studien zu machen, aber ihn doch mancher Vorrechte eines ordentlichen Studenten verlustig macht.

vieles allein erreichen, wenn man das bekannte Verfahren Benjamin Franklins nachahmt. Man nimmt einen möglichst abgerundeten Abschnitt aus einem englischen Werke, geht ihn sorgfältig durch, indem man die Hauptgedanken, ihren logischen Zusammenhang, ihre Begründung und Entwicklung aufsucht und das Wichtigste notirt. Nach einiger Zeit schreibt man das ganze Stück nach dem ausgezogenen Schema aus dem Gedächtnis nieder und vergleicht die Arbeit mit dem Buch, indem man etwaige Fehler darnach corrigirt. Der Versuch wird zu verschiedenen Zeiten wiederholt, bis er zur Zufriedenheit ausfällt. Diese Uebungen alle haben nur den Nachtheil, daß der Lernende in zu großer Abhängigkeit vom Original steht und zu glauben geneigt ist, Abweichungen davon seien an sich schon Fehler; wenigstens wird er oft im Zweifel darüber sein. Hier nun muß wieder ein kundiger Lehrer die nöthige Aufklärung geben. Ist es möglich, daß sich zwei oder mehrere zu solchen Privatstudien vereinigen, so können sie noch eine ganze Reihe schulmäßiger Uebungen gemeinsam vornehmen und eine Art von wechselseitigem Unterricht einführen. Sie können einander die schriftlichen Arbeiten corrigiren, gemeinschaftliche mündliche Uebersetzungen von der einen Sprache in die andere machen; oder liest der eine etwas Englisches oder Deutsches vor und die andern übersetzen es nach dem Gehör; sie können leichte Dramen in Rollen vertheilt lesen, einander etwas englisch erzählen, sich im Sprechen üben u. s. f. Die Lectüre wird allmählich auf die englischen Classiker ausgedehnt, indem man von einigen ganze Werke, von andern nur einzelne Proben liest, wie sie z. B. in dem Handbuch der englischen Nationalliteratur von Herrig, in den Charakterbildern aus der englischen Literatur von Männel, Bandow u. a. m. zu finden sind. Man kann also durch Privatstudium sehr viel erreichen, in Verbindung mit dem nöthigen Privatunterricht, wenn keine Gelegenheit vorhanden ist, eine öffentliche Anstalt zu benützen. Auf dem angedeuteten Wege mag es Lehrern und Lehrerinnen gelingen, die in Preußen gestellten Anforderungen bei der Prüfung auf ein Lehramt für Mittelschulen und höhere Töchterschulen zu erfüllen. Von den Lehrern wird verlangt: Kenntnis der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit, einen leichten poetischen Abschnitt aus dem Englischen ins Deutsche richtig zu übersetzen. Allgemeine Kenntnis der Geschichte der englischen Nationalliteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter. Von den Lehrerinnen: „Correcte Aussprache, Kenntnis der Grammatik und Sicherheit in der Anwendung derselben; die Fähigkeit, die in höheren Mädchenschulen eingeführten Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersetzen, und leichte Stoffe im wesentlichen richtig, sowohl mündlich wie schriftlich, darzustellen; allgemeine Kenntnis der Literaturgeschichte."

Es mag auffallend erscheinen, daß zwar bei den Lehrerinnen, aber nicht bei den Lehrern correcte Aussprache gefordert wird; als selbstverständlich könnte man sie eher bei den Frauen annehmen, da sie bei ihrem geschmeidigeren und in der Regel auch geübteren Organe im Durchschnitt wohl eine bessere Aussprache haben als die Männer.

Methodik. Wir haben die Bildung der Lehrer der Besprechung der Methode vorangestellt, weil wir sie für wichtiger halten als diese. Ein tüchtiger Lehrer wird sich entweder die für ihn und seine Schüler passendste Methode selbst bilden, oder, wenn er das nicht will, doch fähig sein, die beste unter den vorhandenen auszuwählen, ja, er wird sogar mit einer weniger guten mehr leisten, als ein untüchtiger mit der besten. Wenn man oft die Vortrefflichkeit einer Methode durch die damit erzielten Erfolge beweisen hört, so wird man bei näherer Prüfung nicht selten finden, daß dieselben mehr das Verdienst des Lehrers als der Methode sind. Die alten lateinischen Präceptoren haben sich meistens nicht viel mit Methodik beschäftigt, und doch oft vortreffliche Resultate erzielt, vor allem: sicheres Wissen und Können. Die Wichtigkeit und der Werth der Methode für den Unterricht soll damit nicht herabgesetzt werden; nur gegen den Anspruch auf die allein seligmachende Kraft dieser oder jener Unterrichtsweise möchten wir uns erklären. Bei näherer Untersuchung wird man finden, daß eben jede neben gewißen Vorzügen auch ihre besonderen Mängel und Gebrechen hat. Nehmen wir beispielsweise die analytische Methode. Ihr liegt der Gedanke zu Grunde, daß der Schüler die fremde Sprache lernen soll, wie ein Kind seine Muttersprache, d. h. wie dieses in ganzen Sätzen zu sich und um sich her sprechen hört, die es dann allmählich zergliedern lernt, so müße man auch bei jenem vom ganzen Satze ausgehen. Aber wie

ungleich ist die Stellung beider zu ihrer Aufgabe! Das Kind hört den ganzen Tag in seiner Muttersprache reden und hat in den ersten Lebensjahren eigentlich nichts anderes zu thun als sprechen zu lernen, während der fremde Sprachschüler seiner Aufgabe nur ein paar Stunden in der Woche widmen kann, wo er zunächst nicht die lebendige Rede vernimmt, sondern nur den todten Buchstaben vor sich hat. Es wird ihm also ein fertiges Sprachstück vorgelegt; das muß er lesen, übersetzen und grammatikalisch analysiren. Der Schüler steht also ohne alle Vorbereitung der ganzen Sprachaufgabe gegenüber und das ist doch des Guten zu viel auf einmal; er kann auf diese Weise allerdings zur selbständigen Beobachtung geführt werden, was übrigens bei jeder vernünftigen Methode geschehen muß; allein die meisten Fünde hat wenigstens im Anfang der Lehrer selbst zu machen, und wie viel Zeit würde bei consequenter Durchführung der Methode dazu gehören, die ganze Formenlehre oder auch nur die Conjugation eines einzigen Verbums auf analytischem Wege herzustellen! Man sagt nun freilich, sprachlich nicht gebildete Arbeiter befinden sich in einem Lande mit fremder Sprache in ganz ähnlicher Stellung wie der analytische Schüler und lernen sie schließlich eben durchs Analysiren. Allein man übersieht dabei, daß solche Personen gewöhnlich in einem höheren Alter stehen, daß sie die fremde Sprache fortwährend um sich her vernehmen können und daß ihnen die Noth als wirksame Lehrmeisterin zur Seite steht. Auch darf man nicht außer Acht lassen, daß das Endresultat solchen Lernens häufig kein glänzendes ist. Wir haben Deutsche, Schüler dieser praktischen analytischen Methode, gesprochen, die Jahre lang in Frankreich oder in Amerika waren und fast keinen einzigen Satz fehlerfrei bilden konnten.

Die genetische oder seltsam so genannte calculirende Methode ist eigentlich das Gegentheil der vorigen. Sie zerlegt den ganzen Lehrstoff in eine Reihe einzelner vom Leichten zum Schwereren fortschreitender Theile, bei deren Bildung man mehr das lernende Subject, als das zu lehrende Object im Auge hat. Bei dieser Anordnung muß oft Zusammengehöriges zerrissen, Fremdartiges zusammengestellt und der Ueberblick über einzelne Partieen, wie über das Ganze, erschwert werden. Und welchen Gewinn soll es zumal für ältere Schüler haben, wenn sie z. B. von einem Verbum hier das Präsens, dort das Imperfectum und an einem andern Ort wieder die übrigen Zeiten lernen und einüben sollen, statt das ganze Schema der Conjugation, die ja im Englischen so einfach ist, sich auf einmal anzueignen. Für das Alter, in welchem unsere Gymnasial- und Realschüler gewöhnlich die englische Sprache anfangen, halten wir die synthetische Methode für die geeignetste. Sie behandelt in der Formenlehre einen Redetheil nach dem andern, wobei sie aber nicht an die herkömmliche Aufeinanderfolge gebunden ist; die Conjugation der Hülfszeitwörter und des regelmäßigen Verbums z. B. kann der Declination des Hauptworts vorausgehen oder unmittelbar folgen, um freiere Hand in der Satzbildung zu haben. In der Syntax wird der Gebrauch der einzelnen Wortarten und -formen nachgewiesen sowohl im einfachen, als im zusammengesetzten Satz; diese Anordnung hat den Vorzug, daß sie dem Schüler eine wünschenswerthe Uebersicht über die Verwendbarkeit der einzelnen Redetheile gewährt. Uebrigens widerstrebt es der synthetischen Methode nicht, die Lehre vom zusammengesetzten Satze auf das logische Verhältnis der Nebensätze zu gründen.

Bei der Verschiedenheit des Alters, in welchem die Schüler das Englische anfangen, der Vorkenntnisse, die sie mitbringen, der Stellung, welche dieses Fach in der Schule einnimmt (obligatorisch oder facultativ) und namentlich auch der Zeit, welche darauf verwendet wird, läßt sich keine allgemeine gleichförmige Methode aufstellen, und die Lehrer werden oft genöthigt sein, auch diejenige, für welche sie sich entschieden haben, den verschiedenen Verhältnissen gemäß abzuändern. Die Methode, die wir nun in Kürze skizziren wollen, macht deshalb nicht auf Allgemeingiltigkeit Anspruch; wir setzen dabei 14jährige Gymnasiasten voraus, die also schon mit 3 Sprachen bekannt sind, facultative Betheiligung am Unterricht, also auch eine kleinere Schülerzahl, eine wöchentliche Unterrichtszeit von 2 Stunden und einen 2jährigen Curs, also im ganzen ungünstige Verhältnisse. Als Lehrziel denken wir uns: richtige Aussprache, Sicherheit in der Formenlehre, Kenntnis des Wichtigsten aus der Syntax und die Fähigkeit, die weniger schwierigen Stücke des eingeführten Lesebuchs zu übersetzen, und leichte deutsche Themen ohne grobe Fehler ins Englische zu übertragen.

Die Aussprache kann auf dreierlei Art gelehrt werden: durch bloßes Vor- und Nachlesen kleinerer Portionen eines englischen Lesestücks, ohne sich auf Regeln besonders einzulassen; dieser rein empirische Weg ist lang und giebt keine Sicherheit. Oder dadurch, daß man erst sämmtliche Laut- und Accentregeln durchgeht sammt ihren zahlreichen Ausnahmen und dann erst zu ihrer Anwendung schreitet. Dieses rein theoretische Verfahren muß für die Schüler langweilig sein, und da man ihnen unmöglich zumuthen kann, die Masse von Regeln auswendig zu lernen, von sehr zweifelhaftem Erfolg. Wir schlagen daher eine dritte Methode vor, in welcher sich die beiden vorhergehenden bis auf einen gewißen Grad vereinigen. Vor allem müßen wir uns gegen eine besondere Lautbezeichnung erklären, sei es durch Zahlen, Accente oder eine Darstellung in ganzen Wörtern. Sie ist eine Krücke, welche das eigene Gehenlernen unnöthig hinausschiebt und den Druck erschwert und entstellt, wie namentlich in dem Lehrbuch von Fölsing. Ganz ohne Ausspracheregeln darf der Schüler nicht bleiben; sie geben ihm für den Anfang sichere Anhaltspuncte, bis er sie durch fortgesetzte Uebung sich so angeeignet hat, daß er ihrer nicht mehr bedarf. Man nimmt natürlich nur die wichtigsten und nicht alle auf einmal vor, sondern in kleineren Portionen. In den ersten Lectionen wird die Aussprache der langen und kurzen Vocale vorgenommen. Der Lehrer spricht die Musterwörter langsam und deutlich vor und läßt sie von dem Schüler nachsprechen, bis er damit zufrieden sein kann. Sollten schwierigere Laute auf die ersten Versuche nicht gelingen, so darf man den Schüler nicht zu lange damit hinhalten; er weiß sonst am Ende gar nicht mehr, wo er eigentlich fehlt; man muß eben von Zeit zu Zeit darauf zurückkommen, bis das Organ sich zur Hervorbringung des fremdartigen Lautes eingerichtet hat. Die Musterwörter werden mit der Uebersetzung geschrieben; man fragt sie wiederholt ab, bis sich Laut- und Wortbild sammt der Bedeutung dem Gedächtnis fest eingeprägt haben. Ist dieses Pensum fertig, das man durchs Dictiren ähnlich lautender Wörter beliebig ausdehnen kann, so wird nur noch eine halbe Stunde in der vorigen Weise auf die Ausspracheregeln verwendet; in der andern nimmt man sofort die Conjugation der Hülfszeitwörter und des regelmäßigen Verbums vor. In Betreff der Aussprache giebt es dabei keine besonderen Schwierigkeiten, nur das th und etwa noch das w sind besonders zu berücksichtigen. Der Lehrer spricht dann das Präsens langsam vor und die Schüler wiederholen es, bis die Aussprache befriedigend ist; dann schreiben sie es wieder mit der Uebersetzung und zwar in den vier verschiedenen Formen: bejahend, fragend, verneinend und fragend und verneinend. Indem man von den schon bekannten Substantiven die geeigneten als Objecte zu dem Verbum setzen läßt, so kann man jetzt schon eine größere Mannigfaltigkeit von Uebungen mündlich und schriftlich anstellen; die übrigen Zeiten werden ähnlich behandelt. Diese Arbeit geht parallel mit den Ausspracheregeln und wenn diese abgemacht sind, wird man ungefähr auch mit dem regelmäßigen Verbum zu Ende sein. Von da an wird je eine Stunde auf die Formenlehre und die andere auf die Lectüre leichter englischer Stücke verwendet. In der ersteren wird nun nach der eingeführten Grammatik ein Redetheil nach dem andern mit den englischen Muster- und deutschen Uebungssätzen mündlich und schriftlich durchgearbeitet. Die Hauptsache dabei ist, daß der Schüler die nöthige Sicherheit und Festigkeit erlange, die durch öftere Wiederholung erzielt wird; aber auch auf eine gewiße Freiheit in der Anwendung des gewonnenen Sprachstoffes hat man zu sehen, die dadurch angestrebt wird, daß man die gegebenen Sätze in alle möglichen, dem Schüler schon bekannten Formen, theils schriftlich, theils mündlich, umwandeln läßt. Dadurch kommt Leben in den Unterricht; die Schüler werden immer in Thätigkeit erhalten, sie kommen aus sich heraus und lernen über ihr erlangtes Wissen mit Freiheit verfügen. Durch solche vielfältige Uebungen wird auch das erreicht, daß die Schüler die meisten fremden Wörter in der Unterrichtsstunde selbst dem Gedächtnis fest einprägen und zu Hause nicht viel mit Memoriren in Anspruch genommen werden; wenn sie das einsehen, so werden sie während der Lection um so aufmerksamer sein.

Was die Lectüre betrifft, so muß der Lehrer natürlich jeden Satz, bevor er übersetzt wird, den Schülern vorlesen und dann erst von diesen nachlesen lassen. Auch beim Uebersetzen wird man es anfangs so halten müßen; man verweilt bei jedem Stück, bis es geläufig gelesen und übersetzt werden kann. Da es sich längere Zeit hauptsächlich darum handelt, daß die Schüler richtig aussprechen lernen, so wird man darauf Be-

dacht nehmen müßen, daß sie möglichst viel lesen. Zu den Uebungen, die man mit der Lectüre zu verbinden pflegt, und die auch oben unter dem Privatstudium der Lehramtscandidaten erwähnt worden sind, wird im ganzen nicht viel Zeit übrig bleiben; sie werden hauptsächlich der Grammatik zuzuweisen sein.

Der 2. Cursus ist für die Syntax und die Fortsetzung der Lectüre bestimmt. Die englische Satzlehre ist bei weitem nicht so einfach als die Formenlehre. Bei der Knappheit der zugemessenen Zeit wird man hauptsächlich die Abweichungen vom deutschen Sprachgebrauch, deren es so viele giebt, berücksichtigen müßen. Im einfachen Satz z. B. die verschiedene Wortfolge, den Gebrauch der Artikel, der Fürwörter, der Adjective bei den Zeitwörtern sein, scheinen, der Hülfsverba I shall, will, may, can, must, ought und die Umschreibung ihrer fehlenden Formen; man kann im Englischen nicht wörtlich übersetzen: ich habe es thun können, ihr habt es nicht thun wollen u. dgl. m.; den verschiedenen Gebrauch des Imperfectums und Perfectums, die Rection der gewöhnlichsten Zeitwörter. In dem zusammengesetzten Satz wird besonders hervorzuheben sein: der Gebrauch des seltenen Conjunctivs und seine Umschreibung durch Hülfszeitwörter, die Zeitfolge in den Nebensätzen, die Construction des Accusativs mit dem Infinitiv bei den Zeitwörtern des Sagens, Wollens, Wünschens u. s. f.; namentlich aber der vielfache Gebrauch des Particips und seine Verwendung zur Abkürzung von Nebensätzen. Vieles aber, was man in der Grammatik übergehen muß, kann bei der Lectüre bemerkt oder auf jene verwiesen werden.

Die Lectüre wird in der oben angegebenen Weise auch im 2. Jahre fortgesetzt; wenn der Lesestoff der Grammatik hiezu nicht ausreicht, so muß man zu einer leichteren Chrestomathie übergehen. Es ist indessen wünschenswerth, daß man bei einem nur 2jährigen Curs den ganzen Unterrichtsstoff in einem Buch beisammen habe, wie z. B. in der Grammatik von Petersen, die sich auch dadurch auszeichnet, daß sie den Schüler nicht mit so vielen inhaltslosen Uebungssätzen überschüttet, die ihn langweilen und zur Gedankenlosigkeit führen müßen. Außer den schriftlichen Uebungen, zu welchen die Grammatik den Stoff giebt, müßen im 2. Curs auch von Zeit zu Zeit englische Compositionen von dem Schüler zu Hause gemacht werden. Als Vorbereitung darauf kann man zuerst Retroversionen von deutschen Uebersetzungen aus dem Englischen nehmen, und dann zu leichten ursprünglichen deutschen Themen übergehen.

Für günstigere Verhältnisse, als wir vorausgesetzt haben, kann der eben skizzirte Lehrgang leicht weiter ausgedehnt werden. Man kann die Grammatik eingehender und umfassender behandeln, namentlich die Wortbildungslehre, für die Lectüre von Gedichten und versificirten Dramen das Nothwendige aus der Prosodie aufnehmen; bei ältern Schülern von Gelehrtenanstalten wird man auch mehr auf die Resultate der historischen und vergleichenden Sprachforschung Rücksicht nehmen können. Auch für die englischen Compositionen bekommt man mehr Raum und kann schwierigere Stoffe dazu verwenden. Auf der obersten Stufe eines mehrjährigen Curses wird es sogar möglich sein, eigene englische Aufsätze machen zu lassen, seien es nun kleinere Erzählungen, Berichte über Selbsterlebtes und Gelesenes, oder kurze Ausführungen eines in dem Sprachkreis der Schüler gelegenen Themas. Der Hauptgewinn wird aber auf die Lectüre fallen. Mit dem 3. Curs wird man die Chrestomathie verlassen und zu ganzen englischen Werken übergehen können, indem man allmählich von leichteren Erzählungen von Walter Scott, Washington Irving, Dickens aufsteigt zu den Schriften von Macaulay, Byron, Milton (wenigstens in auserlesenen Gesängen seines Paradise lost) und endlich zu Shakespeare, dem sehnsüchtigen Ziel so vieler Gebildeten, die oft allein ihm zu lieb das Studium der englischen Sprache anfangen.

Das Sprechenlernen einer fremden Sprache wie die englische hat nicht nur einen großen praktischen Werth in unserer Zeit, sondern ist auch für die Schüler eine sehr gute geistige Uebung besonderer Art. Nun spricht sich die Erfahrung im allgemeinen nicht ermunternd darüber aus. Wir erlauben uns aber doch die Frage, ob bei günstigen Verhältnissen, d. h. bei größerer Stunden- und kleinerer Schülerzahl, bei länger dauernden Cursen und, was eigentlich die Hauptsache ist, wenn der Lehrer selbst die nöthige Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauch der mündlichen Sprache besitzt, nicht doch bessere Resultate erzielt werden könnten. Die Schüler selbst haben in der Regel eine große Freude, wenn es ihnen gelungen ist, etwas in der fremden Sprache richtig zu

sprechen, namentlich wenn sie sich einmal mit einem Eingebornen haben verständigen können. Als Vorbereitung aufs Sprechen kann man die Lectüre leichter englischer Dramen, die mündliche Uebersetzung deutscher ins Englische, die zusammenfassende Wiedergabe von Gelesenem, kleinere Berichte und Erzählungen u. s. w. in englischer Sprache ansehen. Auch kann der Lehrer während des Unterrichts vieles englisch abfragen und beantworten lassen. Ganz möchten wir daher die Sprechversuche, soweit die Umstände solche gestatten, nicht beseitigt wissen.

Literarische Notizen. Allgemeine Werke. Herrig, Archiv für das Studium der neueren Sprachen. B. Schmitz, die neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie, zeitweise in Heften erscheinend. Beide Zeitschriften sehr zu empfehlen.

Wörterbücher: Noah Webster, American Dictionary of the English Language; Walker, Pronouncing Dictionary, umgearbeitet von Smart; James Knowles, Pronouncing Dictionary (ein Gegner Walkers); für ein systematisches Studium der englischen Aussprache sind die gründlichen Arbeiten Dr. Voigtmanns zu empfehlen. Deutsch geschriebene größere von J. G. Flügel, Grieb, Thieme (das neue vollständige kritische), N. J. Lucas; kleinere von Odell Ewell, Feller, Flügel, Kaltschmidt; synonymische von Crabb (engl.), Graham (engl.), Melford, Zimmermann.

Grammatiken: Ahn, Bandow, Baskerwille, Crüger, van Dalen, Fölsing, Gantter, Gaspey (revidirt von Otto), Gesenius, Plate, Schmitz, Schottky, Wiedmayer, Zimmermann.

Lesebücher: Ahn, Baskerwille, Crüger, Gantter, Herrig, Adolphine Töppe und Henriette Waldbuck. Für Mädchenschulen: Golden deeds von Miß Yonge und Early lessons von Miß Edgeworth; Ritter, Lesebuch für höhere Töchterschulen. Ganze englische Werke: Walter Scott, Tales of a Grandfather; Irving, Alhambra Tales; Dickens, A Christmas Carol in Prose und The Cricket on the hearth; die beiden Essays über Lord Clive und Warren Hastings, für die Schule von O. Jäger herausgegeben; Walter Scott, The Lady of the Lake; Byron, The Prisoner of Chillon. Shakespeare'sche Dramen, für die Schule herausgegeben von E. Schmid, eine Sammlung englischer Dramen von Köhler und Seitz in Jever; K. Bandow, Auswahl englischer Gedichte. Für die obersten Classen ist reicher Lesestoff vorhanden, wenn für die Schule geeignete Ausgaben, namentlich in angemessenem Umfang, zu bekommen sind.

Uebungsbücher zum Uebersetzen vom Englischen ins Deutsche: Behn-Eschenburg, Herrig, Callin, Zimmermann.

Vocabularien und Dialoge: Benecke, English Vocabulary and English Pronunciation; J. Banes, Systematical Vocabulary and Guide of English Conversation; John Laycock, New Dialogues; W. H. Crump, English as it is spoken; Herrig und Hamilton, englisch-deutsche Dialoge.

Briefsammlungen von Williams, Gantter, Skelton.

Literaturgeschichte: Gätschenberger, Geschichte der englischen Dichtkunst nebst einer Skizze der wissenschaftlichen Literatur Englands; A. Büchner, Geschichte der englischen Poesie von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; Scherr, Geschichte der englischen Literatur; van Dalen, Grundriß der Geschichte der englischen Literatur; W. Chambers, Cyclopaedia of English Literature; G. L. Craik, A Compendious History of English Literature and of English Language; W. F. Collier, A History of English Literature in a Series of Biographical Sketches.

Dr. Wildermuth.

Französische Sprache.

I. Aus der Geschichte des französischen Sprachunterrichts in Deutschland.

In unserer neueren Zeitgeschichte hat es schon einigemal Abschnitte nationaler Aufregung und patriotischer Entrüstung gegeben, entstanden durch aufrichtige Selbstschau und ehrliche Einkehr des deutschen Volkes bei sich selbst. Da durchdrang uns wieder völlig das Gefühl der eigenen Stammesart und das Bewußtsein des germanischen Eigenwerthes. Wir zürnten über unsere verblendete Hingabe an das Ausland, über unsere Lobpreisung des Wälschen, über unsere Misachtung der eigenen nationalen Güter, und erklärten schließlich besonders alles französische Wesen in die Acht. So geschah es z. B. gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts. „Welche Nation ist sittlich so

leichtfertig wie diese französische!“ hieß es im Munde ernster deutscher Männer; „wer misachtet so sehr wie sie alles Ehrwürdige und Heilige! wer neigt so zu kecker Revolution und staatlichem Umsturz!“ Und wie die ganze Nation wenig taugt, fuhren die Freunde idealer Bildung und deutscher Erziehung fort, so hat auch ihre Sprache, als der geistige Abdruck ihres Gesammtwesens, wenig Tugend. Ist denn das Französische von Hause aus etwas anderes als ein zerrüttetes, ein verdorbenes Latein? Ist die französische Prosa mehr als eine schöne Phrase? entbehrt sie nicht bei aller „Politesse der Wendungen“ der Wahrheit der Empfindung? Und wie schmerzlich haben vollends ihre Dichter uns das classische Alterthum gefälscht! Warum also zu den Franzosen in die Schule gehen? warum französisch treiben? Oder soll etwa die Sprache und die Literatur „der Galanterie und der Courtoisie“ die Bedürfnisse des deutschen Geistes und Gemüths befriedigen? Unmöglich, und so oft wirs auch seither den Franzosen nachgemacht in Witz und Geschmack, so wars zum unsrem Verderben. So werden uns auch ins künftige die französischen Studien wenig Segen bringen.“ Diese patriotischen Stimmen der neunziger Jahre verhallten nicht wirkungslos; ihre Rufe warnten nicht vergeblich vor dem einflußreichen Wesen des Nachbars, vor seiner Sprache und Literatur. Sie weckten bei allen gebildeten Deutschen das eingeschlafene nationale Gefühl, so daß wir uns selber wieder fanden und allerlei verachtenswerthe und verderbliche Nachäfferei französischen Wesens und Unwesens ablegten oder wenigstens mit Ernst abzulegen suchten. Besonders auch gegen die beschämende Begünstigung der französischen Conversation an den Höfen und in den Kreisen der Adeligen kehrte man sich, und es war nur folgerichtig gehandelt, daß man auch den Unterricht im Französischen tilgte, wenn er etwa da oder dort in den Schulanstalten getrieben worden war.

Diese strengpatriotische, fast teutonische Strömung hielt indes nicht sehr lange an; schon noch einem Jahrzehent oder wenig mehr, zur Zeit der eigentlichen Gewaltherrschaft Napoleons über Deutschland schlug sie theilweise ins Gegentheil um, erschien wenigstens wieder im Leben und in der Schule.

Nach unsern erhebenden Freiheitskriegen allerdings wurde das französische Wesen mitsammt dem Studium der Sprache aufs neue geächtet; jenes als ein Gift für unsere sittlichen Grundsätze und die ganze gesunde nationale Bildung, dieses als ein schnöder Abfall von der altclassischen Geistescultur und von allen idealen Interessen. — Diese zweite Verbannung war von etwas längerer Dauer. Gleichwohl trachtete man schon 1823, trotz Kohlrausch und Beneke, dem Unterricht im Französischen wiederum eine Thüre zu öffnen, und der Mann, der das wollte, war Spillecke in Berlin. Was trieb ihn dazu? Der Schulmann bekannte, das Französische sei „mit unseren äußeren Verhältnissen zu mannigfach verwachsen.“ So zog im Jahr 1831 der französische Unterricht in der That von neuem in unsere Lehranstalten ein, bald wurde er an manchen Orten obligatorisch und 1834 erschien er sogar in der preußischen Maturitätsprüfungsordnung. Warum, so muß man fragen, wurde beidemal das Französische doch wieder aufgenommen? War deutscherseits alle vaterländische Gesinnung gewichen oder hatte sich französischerseits der Charakter der Sprache und der Geist der Nation gebessert? Weder das eine noch das andere; die gegebene geographische Lage und die vorhandene germanische Eigenart brachten dies zu wege. Kann sich doch kein Volk der Welt ohne Nachtheil über die mancherlei Verhältnisse und Beziehungen hinwegsetzen, welche aus seiner örtlichen Lage inmitten von Nachbarvölkern sich mit Nothwendigkeit ergeben. So konnten und können auch wir Deutsche uns als Volk der vorhandenen Sachlage mit all ihren Einflüssen und Einwirkungen unmöglich entziehen. Nach derselben sind aber die Franzosen unsere nächsten Nachbarn, und wenn leider auch keine „getreuen“, so doch unsere „interessantesten“. Unmittelbar neben ihnen müßen wir leben und mit ihnen führen uns seit Menschengedenken tausenderlei Geschäfte und die vielfachsten Beziehungen zusammen. Mit ihrem Geistesleben in Kunst und Wissenschaft hat sich das unsere von jeher aufs vielfachste berührt und ihre reiche Literatur war seit Jahrhunderten ein starker Magnet für den deutschen Geist. Dieser Verkehr vornehmlich hat in unsrem Gefühl stets tiefe Eindrücke hervorgerufen, besonders aber unserer Einsicht immer wieder nahe gelegt, daß für unsere nationale Eigenart beim französischen Nachbar manches gefunden wer-

ben könnte, was uns fehlt und doch eine Tugend oder ein Lob ist. Wir sahen dort z. B. von jeher eine Gewandtheit im Reden und Beweglichkeit im Thun sich offenbaren, einen feinen, die Sinne bestechenden Geschmack, das Talent anmuthiger Formbehandlung und Darstellungskunst und zwar in allen Stoffen und auf allen Gebieten, sogar in dem der wissenschaftlichen wie der schönen Literatur. Wie ganz Europa gaben auch wir uns dem unwiderstehlichen Reize meistens gefangen und strebten darnach, mit Aneignung dieser Vorzüge, bei gehöriger Vorsicht, eine heilsame Ergänzung unseres eigenen Wesens zu erzielen. Dies die Gründe, welche die französische Sprache, das Mittel zum äußeren und geistigen internationalen Verkehr, bei uns immer wieder in Aufnahme und in die Schule brachten. Und dem Letzteren konnten endlich auch die Männer der ausgesprochensten nationalen Gesinnung ruhiger zusehen. Hatte man doch bei reiflicherer Erwägung an manchen Orten schon die tröstliche Erfahrung gemacht, daß der französische Unterricht an sich durchaus nicht die bösen Folgen für unsere Jugend haben müße, vor welchen den Patrioten und patriotischen Schulmännern so bange gewesen war. Man konnte sehen, daß mit französischer Grammatik und Schullectüre nicht auch der Geist leichtfertiger Anschauungsweise und frivoler Willensrichtung in das Jugendgemüth, und durch das französische Studium nicht ein Gift in den gesunden Körper des deutschen Bürgerthums einziehen müße. Aber auch der Blick auf unsere Lateinschulen und deren Wirksamkeit hatte die nationalen Bedenken beschwichtigt. Trieben diese doch die altclassischen Studien eifrig und im ausgedehntesten Maße, und gleichwohl waren bis zur Stunde weder Römer noch Griechen daraus hervorgegangen. Warum also befürchten, daß der so bescheidene Umfang französischer Studien eine fremdartige Geistesrichtung und undeutsche Gesinnung erzeugen und so unserem nationalen Bestande zur Gefahr werden müße? — Aber auch der Schrecken vor einer grundstürzenden Umgestaltung unseres gesammten deutschen Unterrichtswesens war mehr und mehr am Verschwinden. Statt dessen stellte sich das Bestreben ein, der nirgends mehr zu umgehenden französischen Schulfrage gründlich ins Angesicht zu schauen. Es kam zu umfassenderem Untersuchen und ruhigerem Prüfen, von da zum gerechteren Beurtheilen und zuletzt zu einer richtigeren Schätzung des Objects an sich und dessen, was die Schule damit erreichen sollte. So erkannten nun in den vierziger Jahren die Mehrzahl der Schulmänner und Schulleitungen, und damit stimmten die Familien- und die Geschäftskreise überein, daß es sich beim Französischen um eine Mitgabe fürs Leben handle, die von niemand mehr entbehrt werden könne, der heutigen Tages zu den Gebildeten gezählt werden wolle. Es sei ein nothwendiges Ausrüstungsstück jedenfalls für die gebildeten Berufsclassen, insonderheit für die künftigen Spitzen der Industrie und des Handels, nicht minder in dem westlichen Deutschland für die noch zahlreicheren einstigen Mitglieder des Kleingewerbs und Kleinhandels; ja für letztere beinahe noch ein dringenderes Erfordernis als für erstere, weil sie ebenfalls eine gründlichere Schulbildung brauchen und doch weder Zeit noch Mittel noch Neigung haben, noch in Bildungsverhältnissen stehen, wie sie erforderlich sind, wenn man die classischen Studien mit Nutzen betreiben will.

Diese Erkenntnis von der Nothwendigkeit des französischen Schulunterrichts und von dessen unerläßlicher organischer Einfügung in unsere Mittelschulanstalten war ein entscheidender Erfolg. In ihm war eine sichere Grundlage für weitere geregelte Entwicklung gegeben und auf diesem Fundamente errichteten im vierten und fünften Jahrzehent die Realanstalten, Gewerbeschulen u. s. w. der meisten deutschen Länder die Organisation des neuen Schulfachs, und damit konnte man die französische Schulfrage, wenigstens nach der Seite der äußeren Existenz hin, als gelöst betrachten. Von dieser Zeit an bis zur Gegenwart ist auch nirgends weder eine Zurückstellung noch eine Eindämmung des fremdnationalen Schulfachs und Bildungselements mehr erfolgt, im Gegentheil noch manches für seinen äußeren Bestand geschehen. Wenn so heute auf eine vierzigjährige Geschichte des französischen Unterrichts in vielen Gymnasien und eine mehr als dreißigjährige in unsern Realanstalten zurückgeblickt werden kann, liegt wohl gewiß auch die Frage nahe: Was ist in dieser Zeit aus dem Fache geworden? Steht es in den Schulen jetzt als ein stattlicher Baum da, mit hohem Wipfel und kräftigem Astwerk? Leider wird uns nirgends im gesammten deutschen Unterrichtswesen dieser erfreuliche Anblick zutheil. Zu einem solchen Wachsthum war,

scheint es, die Zeit noch zu kurz und konnte es auch infolge von allerlei Ungunst gar nicht kommen. Denn, was das Letztere betrifft, so war doch trotz des Interesses, welches man in immer weiteren Kreisen dem französischen Unterricht schenkte, fürs erste das Geschlecht der lauten und der stillen Widersacher desselben noch zahlreich vorhanden und allesammt rührig, dem jungen Baume Boden und Licht und Luft zu schmälern, und fürs andere war die Zahl der Gönner und thätigen Freunde eine kleine und auch diesen mangelte es zu oft an Weisheit und Umsicht in dessen Behandlung und Pflege. Und hiemit ist schon ausreichend begreiflich gemacht, warum der Baum in seiner Entwicklung bis heute nur langsam vorwärts kam und warum auch das Auge des wohlmeinendsten Beschauers zu dieser Stunde weder viel Kraft noch viel Schönheit an ihm zu entdecken vermag.

Freilich, erst wenn unsere Blicke tiefer und ins Innere dieser vierzigjährigen Entwicklung eindringen, können sie den eigentlichen und wahren Grund entdecken, warum dieselbe nicht rascher von statten gieng. Der aber besteht darin, daß so lange Zeit eine Hauptbedingung alles Gedeihens im Unterricht unerfüllt geblieben, daß nämlich die geläuterte, klare Erkenntnis vom eigentlichen Wesen des neuen Unterrichtsfaches fast allerorten mangelte, infolge dessen auch die richtige Erkenntnis von seinem Zweck in der Schule und demgemäß endlich auch die gesunde schulmäßige Behandlung desselben. Diese drei im übrigen leicht erklärlichen Lücken sind es, die, wie wir sogleich finden werden, vor allem den stockenden Gang der Entwicklung verschulden. Die Schulwissenschaft sowohl als die Schulmänner hatten sich vordem und bis dahin fast ausschließlich in dem altclassischen Unterrichte bewegt. Der neusprachliche blieb ihnen lange fremd, ja er schien ihnen widerwärtig, besonders wenn er neue Prinzipien in die Schule einführen wollte. Daher allerlei Unlust und Fehde in den beiden pädagogischen Lagern der Classischen und der Modernen, daher nicht selten in jedem das Bestreben, dem von ihm aufgepflanzten Banner ausschließlich Achtung und Geltung zu verschaffen. In dem einen fristeten aber die irrthümlichen Ansichten oder übertriebenen Befürchtungen früherer Zeit ein zähes Leben. Daher verkündete ein Gymnasium wieder in ärgerlichem Tone: die französische Sprache ist dennoch nur eine verderbte Abart der alten edlen Römersprache, also mit den Gymnasialstudien durchaus nicht in Einklang zu bringen; ein anderes rief: weil diese neuere Sprache mit unserer eigenen wesentlich gleichartig ist, so kann sie gar nicht die bildende Kraft der alten haben, wozu also sollen wir sie treiben? hier fürchtete eine Lateinschule, daß die französischen Schriftsteller, Classiker wie Romantiker, eben doch unsere deutsche Jugend vergiften; dort behauptete eine andere: wenn auch das Französische ohne schädlichen Einfluß auf die sittliche Erziehung sei, so könne es doch nimmermehr den Gymnasialfächern ebenbürtig, d. h. eine Schule geistiger und wissenschaftlicher Zucht werden. Unter diese Rufe aus dem humanistischen Lager mischten sich die des realistischen. Hier gewahrte man ebenfalls viel dunklen Drang und die Klarheit war nicht größer als dort. Begehrte die eine Stimme, das Französische müßen wir lediglich als todte Sprache behandeln, ganz wie etwa das Latein, so widersetzte sich eine andere aufs entschiedenste und verlangte, es dürfe nur so gelehrt und gelernt werden, wie das Kind seine Muttersprache lerne; eine dritte verkündete, in der praktischen Nützlichkeit des Französischen liege dessen einzige Berechtigung als Unterrichtsgegenstand; eine vierte endlich behauptete, man brauche diese Sprache keinenfalls geistbildend zu betreiben; für diese „Conversationssprache der höheren Stände“ können allüberall nur die rein- (richtiger gesagt, roh-) praktischen Gesichtspuncte maßgebend sein. — So groß war das Dunkel, welches über das eigentliche Sein und Wesen des neuen Unterrichtsfaches an beiden Orten herrschte. Aber noch schlimmer war es, daß diesem Wirrsal und Widerstreit in den leitenden Grundansichten die Schulpraxis fast allenthalben aufs genaueste entsprach. Welches Minimum von Zeit gewährte man doch in den meisten Anstalten dem Französischen, oft kaum zwei Stunden in der Woche, und welches Maximum von ungenügenden Lehrkräften traf hier zusammen! Welche Verworrenheit oder Planlosigkeit machte an vielen Schulen die Runde durchs ganze Lerngeschäft, und welche Misgriffe in den Methoden geschahen von Seiten der bloß praktisch eingeschulten wie der wissenschaftlichen Lehrer dieses Faches! War es schlimmer, wenn bei vielen der zuerstgenannten jahraus jahrein die geist- und gedankenlose Routine herrschte oder

aber der böse Geist der Oberflächlichkeit? Unbekümmert um rationelles Darlegen der sprachlichen Thatsachen, vollbrachte man im ersteren Falle mechanische Arbeit, froh, wenn überhaupt etwas beigebracht wurde; ebenso wenig methodisch gerichtet, streifte man im andern mit leichtem Fluge, tastend, rathend, probirend durch Grammatik wie Lesebuch; aber beidemal empfand man keine Bangigkeit darüber, daß so am Ende des Cursus weder ein gründliches Erlernen der Sprache noch ein Eindringen in einen Autor stattgefunden hatte, noch weniger quälte das böse Bewußtsein, daß durch solches Lehrverfahren das Fach überhaupt herabgewürdigt werde. — Doch zur Ehre der deutschen Schule sei es gesagt, es gab auch andere Praktiker, Lehrer, die mit ihren Schülern im Französischen schlicht und streng den altehrwürdigen Gang der lateinischen Grammatik verfolgten, und ebenso auch noch manche hervorragende Philologen, wissenschaftlich gebildete Schulmänner, welche ein lebhaftes Streben nach Selbständigkeit des Denkens und zugleich ein unermüdlicher Eifer für Verbesserung der Unterrichtsmethode in den neueren Sprachen erfüllte. Ihnen allen verdanken wir es, daß neben dieser Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit hier und jener Geistlosigkeit und mechanischen Unterrichtsweise dort auch edlere Leistungen im neusprachlichen Unterricht sich zeigten, durch die, obschon vielfach noch ungenügend, doch das Ansehen desselben bei Freund und Feind gehoben wurde. Unter den Männern aber, deren ernsteste Bemühungen einer richtigen Methode galten, verdienen die Analytiker zuerst hervorgehoben zu werden. Ihre Principien und ihre Wirksamkeit sind großer Beachtung werth. Mitten in ein ganzes Lesestück, also in die volle Sprache hinein strebten sie schon die Anfänger zu stellen; aus den lebendigen Elementen der Sprache selbst, wie sie sich nach einander im Texte darboten, sollten dieselben auf einmal die ganze Sprache lernen, Aussprechen und Lesen und Uebersetzen, Grammatik und Conversation, alles in allem. Leider entsprach bei aller Begeisterung der Meister und der Jünger der analytischen Gruppe der Schulerfolg weder den Bestrebungen noch den Erwartungen. Er konnte unmöglich entsprechen, das wissen wir jetzt. Sie wandelten auf einem Wege, der sprachgereifte oder doch grammatisch durchgebildete, also wohlvorbereitete Leute wohl zu einem erklecklichen Ziele führen kann, nimmermehr aber Knaben, am wenigsten solche, die nicht vom Lateinischen her tüchtig in der Grammatik geschult waren. Für sie alle hatte diese analytische Methode im Französischen durchschnittlich unerquickliche Folgen: ein verwirrendes Durcheinander von Kenntnissen, ein haltloses Wissen und ein unsicheres Können.

Nicht mindere Beachtung verdient die Gruppe der Genetiker. Ihnen erschien die uralte classische Gliederung der Wortlehre nach den zehn Redetheilen und die synthetische Behandlung derselben durchweg logisch schadhaft und praktisch geringen Werthes; daher zogen sie es vor, den Schüler sofort im Geist in die Syntax zu führen; in diese hinein aber verlegten sie mit großem Scharfsinn neben der Lehre von den Satzformen und Satzgliedern auch noch die Wort- und die Lautlehre, also die ganze Grammatik der Sprache. Umsonst hielt man ihnen vor, daß so die doch ebenso wesentliche Wortlehre nie zu ihrem Rechte komme, daß es ihr zum Verderben werden müße, wenn man sie in tausend Partikelchen zertrenne und über die ganze Satzlehre hin zerstreue: sie blieben bei ihrer an und für sich richtigen These, daß die volle Bedeutung irgend einer Wortform nur erkannt werden könne, wenn man sie im lebendigen Satzzusammenhange sieht. Aber in ihrem Streben, über die unvollständige Erkenntnis, welche die Wortlehre dem Anfänger verschafft, hinauszukommen und sogleich die volle und ganze zu gewähren, welche allerdings erst aus dem Einblick in die mancherlei syntaktischen Beziehungen kommt, verwechselten sie eben den schulmäßigen und den wissenschaftlichen Standpunct und daher waren auch die Erfolge, welche selbst die eifrigsten Genetiker in der Schule erzielten, nur sehr mäßige, ja es ist unanfechtbare Thatsache, daß die große Mehrzahl der Schüler, gleichviel ob Lateiner oder nicht, bei ihnen ihres Lernens nicht recht froh wurden; sie waren eben außer Standes, Wortlehre und Satzlehre zugleich gründlich zu erlernen.

So viel über die Praxis im damaligen französischen Schulunterricht. — Rechnet man nun schließlich alle diese Factoren zusammen, nimmt man zu den unklaren Vorstellungen über das Wesen des Fachs die unrichtigen Unterrichtsprincipien mit diesen oft so unzweckmäßigen Methoden, und zu all dem noch die vielen untauglichen Lehr-

kräfte, so kann man sich über die unbefriedigende Entwicklung unseres französischen Unterrichts nicht mehr verwundern. Daß derselbe unter solchen Umständen sein Wesen auch bei den Schülern und der feindlich gegenüberstehenden Lehrerwelt nicht entfaltet hat, ist selbstverständlich. Bei den Schülern nicht. Woher sollte ihnen auch Interesse und Liebe für das Fach kommen, wenn so geringe Resultate erzielt wurden? Bei der Lehrerwelt nicht; sie sah zu wohl, daß diese französischen Stunden geistige Interessen weder weckten noch nährten und von einem Nutzen fürs spätere Leben hörte sie auch nicht viel Rühmens. — Doch halten wir uns nicht länger bei den Erfolgen auf. Daß nur diese, d. h. vorherrschend ungenügende erreicht wurden, hatte, wie schon bemerkt, allermeist in unserer lückenhaften Erkenntnis über das Was, Wozu und Wie des Faches seinen Grund. Aber im Hinblick auf die ganze Sachlage und den Sachverlauf müßen wir doch nun mehr sagen: Hatte man früher, im ersten Drittel dieses Jahrhunderts dem französischen Schulunterricht im allgemeinen nicht viel Credit geschenkt, weil er noch zu unbekannt und vereinzelt war, so traf ihn im zweiten, als dem anfänglichen äußeren Aufschwunge nur eine unsichere innere Entwicklung folgte, allmählich an manchen Orten ein hemmendes oder gar lähmendes Mistrauen. —

Wird sich dasselbe im gegenwärtigen dritten bald heben lassen? Wir sind des guter Zuversicht. Die deutschen Schulmänner haben nicht umsonst nach hellerer didaktischer Erkenntnis im fremdsprachlichen Unterricht gestrebt. Sie hegen die Hoffnung besserer Zeiten gerade auf Grund der seitherigen Geschichte des Faches. Fürs erste sind diese Kreuz- und Querzüge der Methodik nicht vergeblich gewesen, diese Arbeiten mit dem analytischen oder dem genetischen Princip, dazu der Kampf gegen das synthetische Verfahren haben auf die gesunde Fortentwicklung in der Zukunft günstig eingewirkt. Sie haben viel kräftige Bewegung ins Schulleben gebracht und diese wiederum einen Läuterungsproceß in den Sprachunterrichtsmethoden zur Folge gehabt. Durch diesen sind bis zur Stunde schon allerlei Schlacken ausgeschieden worden, z. B. das handwerksmäßige Sprachmeisterthum, die Conversationsgrammatik, der schädliche Aberglauben vom leichten Erlernen des Französischen u. ä. Sodann ist aber aus der seitherigen Entwicklung der große wesentliche Gewinn gezogen worden, daß eine der drei so nachtheilig empfundenen Lücken ausgebessert und definitiv verschwunden ist; denn überall in der deutschen Schulwelt haben die maßgebenden Stimmen nunmehr den schulmäßigen Charakter des französischen Unterrichts aufgestellt; nirgends, auch im Gymnasium nicht, soll sichs um eine Gelegenheit zu etlicher Fertigkeit im Französischen, sondern überall um einen wahrhaften Sprachunterricht handeln. Wir haben jetzt eine feste Erkenntnisgrundlage sowohl in Bezug auf das Wesen als auf den Zweck des Französischen: vom Zeitbedürfnis ist es in unsere Gymnasien und Realanstalten eingeführt worden, aber nur als wahrhaftes Schulfach, als allgemeines Bildungsmittel kann es darin bleiben. — Aber ist damit in der That ein Wesentliches gewonnen? Ist durch diesen Spruch unserem Fache nicht eigentlich erst recht die innere Existenzfrage gestellt worden? So ist es in Wahrheit; und deshalb haben auch seit geraumer Zeit Schulwissenschaft und Schulpraxis, im Gefühle, daß von der Lösung dieser Frage die ganze glücklichere Zukunft unseres Faches abhänge, es sich angelegen sein lassen, den verlangten Nachweis zu liefern. Sie haben sich dabei, um sicherer zu gehen, folgende zwei Fragen vorgelegt und beantwortet: Kann das Französische aus seinem eigensten Wesen die innere Tauglichkeit zu einem Bildungsfache nachweisen und seine innere Berechtigung in unseren deutschen Schulen darthun? und wiederum: Kann man es auch geistbildend und geistkräftigend lehren? Die Beantwortung der ersten Frage kann nicht ungünstig ausfallen; aber auch die zweite muß eine Bejahung finden. Denn darüber kann bei keinem Schulmann ein Zweifel sein, daß im Verneinungsfalle das Französische aus all unseren Schulen abziehen müßte, auch wenn die Sprache an sich noch um vieles geistvoller und interessanter wäre als sie schon ist und wenn sie vom späteren Leben noch viel entschiedener gefordert würde als seither geschehen. Andererseits wiederum, wenn beide Antworten günstig lauten, ist der Beweis erbracht, daß das Fach in unsern Mittelschulen nicht bloß bleiben kann, sondern darin organisch eingefügt werden und ein ebenbürtiger Bildungsbestandtheil derselben bleiben muß. Wenden wir uns nun zu der ersten Frage und betrachten

II. Das Französische als Schulfach.

Die alte These, daß der Unterricht in Sprachen überhaupt das zweckmäßigste Mittel sei, den jugendlichen Geist zu entwickeln, zu bilden und zu kräftigen, hat auch in unserer vorwiegend realistisch gerichteten Gegenwart noch keinen beachtenswerthen Widerspruch erlitten; und daß fremde Sprachen, mit der Muttersprache in geeignete Verbindung gesetzt, sich am vortheilhaftesten dazu erweisen, wird ohne Einsprache zugegeben. So handelt es sich nun im vorliegenden Falle darum, zu untersuchen, ob das Französische uns fremd genug sei. Hier muß sogleich bemerkt werden, daß schon manche Stimmen ein Nein haben vernehmen lassen. Deutsche und Franzosen, hieß es, seit Jahrhunderten als Nachbarn in derselben Civilisation und denselben Zeitverhältnissen lebend, müßen der Hauptsache nach auch in den Denkformen übereinstimmen und demgemäß auch ihre Wörter und Sätze fast auf die nämliche Weise bilden. — Wäre diese Ansicht zutreffend, so könnte allerdings durch französischen Unterricht nur geringe Förderung der sprachlichen Bildung unserer Schüler zu erwarten sein. Nun ist sie aber nicht stichhaltig, und, scheint es, hauptsächlich durch oberflächliche Kenntnis der französischen Sprache und Literatur entstanden. Denn wo immer ein tieferes Eindringen in den Gegenstand statt findet und dadurch eine gründliche und ausreichende Kenntnis desselben gewonnen wird, da vernimmt man eine ganz andere Ansicht. Man hört, daß Voltaires Wort: Rien ne ressemble moins à un Français qu'un Allemand in seinem ganzen Rechte besteht und bestehen bleiben wird, sofern wir es, trotz aller äußeren Aehnlichkeiten, bei dem ersteren mit einer innerlich doch anders gerichteten Volksart, mit einem uns im Innersten fremden Volksgeist zu thun haben.

Man vernimmt des weiteren, daß in der That die französische Anschauungs- und Ausdrucksweise mit nichten mit der deutschen so zusammenfalle, wie es, oberflächlich genommen, oft scheinen mag, sondern daß des Fremden, Eigenthümlichen und Ungleichartigen weit mehr darinnen sei als des Uebereinstimmenden, ja daß, richtig gesprochen, sehr oft die starken Unterschiede der germanischen und romanischen Rasse in zwei auseinandergehenden, wenn nicht entgegengesetzten Sprachgenien zu Tage treten. Um das Letztere zu erkennen, genügt allerdings schon ein Einblick in die Grammatik. Man fasse das Adjectiv ins Auge, das als Attribut nach der französischen Grundregel seinen Platz durchaus nach dem Substantiv hat; man sehe sich im Französischen die Wortfolge des einfachen und des erweiterten Satzes an, welche durch ihre strenge Ordnung und Gebundenheit von der überraschend freien Fügung und Gliederung im Deutschen so grell absticht; ferner die Behandlung der Aussprache, welcher im Französischen so große Sorgfalt gewidmet wird, ebenso die ganz andere Betonung von Wort und Satz, und endlich den vorherrschend historischen Charakter der Orthographie gegenüber von unserem vornehmlich phonetischen. Daß die französische Sprache in der Hauptsache mit der deutschen gar nicht übereinstimmend geartet und eingerichtet, fühlt aber auch schon jeder Schüler, wenn er einen richtigen Elementarcursus durchzumachen hat, und dieser Eindruck steigert sich in ihm von Jahr zu Jahr. Wäre das alles anders, wäre diese Fremdartigkeit, ja stellenweise Gegensätzlichkeit in der That nicht vorhanden, wie möchte man dann begreifen, daß der Franzose, auch bei redlicher Bemühung und bei zweckmäßigem Unterricht, unsere deutsche Sprache so schwer erlernt, und daß ihm das Erfassen ihrer Eigenthümlichkeiten sogar nur ausnahmsweise gelingt? Kurz darüber, daß das Französische hinreichend fremdartig und schwierig sei, kann es für den Schulmann keinen Zweifel geben, seine täglichen Beobachtungen heben ihn über alle Bedenklichkeiten hinweg.

Aber ist die französische Sprache auch an sich tauglich, d. h. ist sie formell und materiell edel genug, um ein Bildungsmittel für die Jugend unserer Mittelschulanstalten zu sein? Ich denke, der Hinweis darauf, daß sie eine Weltsprache ist und bleiben wird, ruft ein kräftiges Ja, denn ohne hervorragende Tugenden und ohne allgemein anerkannte Vorzüge können wir uns gewiß eine solche nicht denken. Und diese letzteren liegen vor jedermanns Auge in erheblicher Anzahl. Wir nennen nur die Präcision der Begriffe bei jedem einzelnen Wort, die Schärfe der Unterschiede in den Zeit- und Modusformen des Verbums, die Uebersichtlichkeit und Durchsichtlichkeit des Satzbaues, die Klarheit und Bestimmtheit des Gedankenausdrucks und zu allem noch die Gewandtheit und Annehmlichkeit der gesammten Darstellung; lauter

sprachliche und stylistische Eigenschaften, welche an und für sich werthvoll und von der Art sind, daß sie in jedem geistig wohlorganisirten Menschen geistiges Interesse und Vergnügen erwecken. Sie verfehlen aber auch erfahrungsgemäß auf unsere Schüler ihre wohlthätige Einwirkung nicht. Sie bekämpfen bei ihnen die Verschwommenheit der Vorstellungen, die Schwerfälligkeit des Ausdrucks, den Schwulst und die Breite der Darstellung, das willkürliche und bequeme Sichgehenlassen. Dies mag für das Formelle der Sprache genug sein. Sollte es nun in materieller Hinsicht nicht ebenfalls gut stehen um die Sprache und Literatur eines hochgebildeten Volkes, auch wenn es nicht immer an der Spitze der geistigen Cultur des Jahrhunderts wandelt? Sollten nicht beide unserer Jugend einen reichen geistigen Inhalt bieten können? Die Erfahrung hat dies bestätigt und wird es in Zukunft in noch reicherem Maße thun. Es ist auch anders gar nicht denkbar, als daß im guten französischen Unterricht ebenfalls wie im classischen durch Wort und Satz eine Fülle von Anschauungen in die Seele des Schülers gelange, daß durch gehaltvolle Musterstücke neue Vorstellungen und werthvolle Begriffe herzufließen, daß durchs Eindringen in die fremde geistige Welt und durch den Umgang mit dem Geistesleben der fremden Nation das eigene geistige Leben erweitert und bereichert werde und bei dieser Geistesarbeit zugleich unsere edelsten Seelenvermögen sich entfalten und kräftigen. Und hiemit halten wir die Tauglichkeit der französischen Sprache an sich für durchaus erwiesen, desgleichen die Tauglichkeit und Nützlichkeit des französischen Sprachunterrichts als Bildungsmittel in unseren Latein- und Realschulen, und sagen es unverhohlen, an der französischen Sprache kann am allerwenigsten die Schuld gefunden werden, wenn der Unterricht in derselben bei uns seither so oft ungenügende Erfolge brachte; nicht die französische Sprache, sondern einzig und allein der französische Unterricht war seither unter der Würde des Gymnasiums und der Realschule.

Wie sollen wir nun aber dieses fremdsprachliche Bildungsmittel anwenden, um die gehoffte Besserung des französischen Unterrichts zu erreichen? Was haben wir zu thun, daß derselbe in unseren Schulen nicht nur bestehen bleibe, sondern daß er, wenn auch nicht sehr bald, so doch gewiß in nicht zu ferner Zeit zu Werthschätzung und Bedeutung gelange und endlich eine geachtete Stellung unter den obligatorischen Schulfächern einnehme? Das alles kann nur geschehen, wenn er seinen Zweck wirklich erfüllt, d. h. 1) für die geistige Bildung unserer Jugend sich in Wahrheit werthvoll erweist, 2) auf die Pflege der sittlichen und nationalen Interessen unseres Volkes heilsamen Einfluß ausübt und 3) tüchtige Erfolge auch im späteren Leben warnehmen läßt. Diese dreifache Wirkung wird er aber um so eher zu Stande bringen, je mehr er einerseits eben diese seine Gesammtaufgabe unverrücklich vor Augen hat: gründliche Aneignung der französischen Sprache und dabei edle und erhebende, also nicht flache und seichte, deutsche also nicht französische, Bildung des Geistes und Herzens; und je mehr er andererseits an klaren Unterrichts- und Bildungsprincipien festhält, und an der Hand derselben zu einer zweckmäßigen methodischen Behandlung aller Theile des französischen Schulunterrichts sich durcharbeitet. In Betreff des letzteren Punctes ist jedoch wohl zu beachten: Nicht darum handelt es sich in der Gegenwart, daß wir neue Principien für denselben auffinden, auch nicht darum, daß wir noch neuere Methoden ersinnen, sondern das ist unsere Obliegenheit, die seither zu Tage getretenen, den Unterricht leitenden Grundgedanken zu sichten, und was sich als tauglich erweist, zu klären, und ebenso die vorhandenen etwa ausgetretenenen Bahnen oder verfahrenen Wege zu bauen und zu bessern. Bei dieser Arbeit des Klärens und Bauens wollen sich nun auch die folgenden Blätter noch betheiligen. Sie möchten versuchen, zunächst die Unterrichtsprincipien darzulegen, welche aus der Aufgabe und dem Bildungscharakter unseres Faches sich ergeben, sodann eingehende methodische Anleitung zu ertheilen, wie der Unterricht seine Aufgabe im einzelnen lösen kann. Die Augen fest zum Kern der Sache gerichtet, wollen sie den so oft gebotenen anspruchsvollen Schlagwörtern und inhaltlosen Phrasen aus dem Wege gehen; auch nicht theoretische Rathschläge, sondern Schulerfahrungen für den Schulgebrauch geben, langsam gereifte Früchte aus der vieljährigen Praxis eines liebgewonnenen Faches. — Wenn wir nun sogleich fragen:

III. **Welches sind die leitenden Grundsätze im französischen Sprachunterricht?** so werden wir finden, daß es großentheils dieselben sind, welche nach dem heutigen Stande der Methodik beim guten schulmäßigen Sprachunterricht überhaupt, handle es sich um Alterthum oder um neuere Zeit, durchaus in Anwendung kommen müßen.

a) Vor allem wird vom französischen Unterricht verlangt, daß er materiell dem gegenwärtigen, unbestrittenen Bestande der Wissenschaft entspreche, demnach auf den Boden der germanischen wie der romanischen Philologie sich gründe. Damit ist natürlich nicht gesagt, er habe ohne Ausnahme alles, was dort festgestellt worden, auch schulmäßig zu verwerthen; noch weniger ist damit als zweckmäßig bezeichnet, wenn man das historische und vergleichende Moment in gelehrter Gestalt in Schülerclassen einführt, in welchen noch gar kein sicheres grammatisches Wissen vorhanden, noch nicht die nothwendigste Fertigkeit im guten Lesen und Uebersetzen erzielt worden ist. Oder, kann es von Nutzen sein, diese historisch-comparative Gelehrsamkeit Schülern vorzutragen, welche vor den schlimmsten grammatikalischen Schnitzern nicht sicher sind? Sondern das ist fürs erste gesagt, daß wie jede Sprache als Organismus, als geistiges Naturproduct anzusehen ist, so auch diese abgeleitete französische. Weg also mit der misbräuchlichen Vorstellung als habe man es in der französischen Wortlehre nur mit trümmerhaften Formen, abgestorbenen, entwurzelten oder gar rein conventionellen Bildungen zu thun. Ferner: dieser Organismus hat eine glückliche Entwicklung durchlaufen. Ursprünglich und manche Jahrhunderte hindurch war er zuvor nur in Gestalt einer vulgären Volkssprache vorhanden; aber erfüllt von dem im Volke lebenden Sprachgeist und sorgsam gepflegt von den geistlichen wie höfischen Culturträgern der Nation, hat sich die Sprache schon im 12. Jahrhundert zur Schriftsprache Nordfrankreichs emporgeschwungen und erschien bereits damals den Gebildeten Mitteleuropas moult delitable. Seit dieser Zeit hat sie sich ohne Rückfall und ohne Unterbrechung formell gefügiger und materiell reicher gemacht, so daß heutzutage auch in dieser Sprache jedes Wortes Geschichte überschaut und jedes Gedankens genaueste Fassung erzielt werden kann. So lasse man sich nun nicht bereden, das Französische sei, wenn auch kein corrumpirtes, so doch ein unvollkommenes und nicht aus dem Geist und Gemüth des Volkes geborenes Gebilde; man höre auch nicht auf jene, welche viel davon zu sagen wissen, als habe diese Sprache für allerlei logische Verhältnisse keinen adäquaten Ausdruck finden können, als besitze sie für viele deutsche Begriffe kein Wort und Declinationen seien vollends gar nicht vorhanden; sondern man lasse sich von Diez, Hofmann, Fuchs, Mätzner u. a. auf dem romanischen Gebiete das Richtige weisen wie über die Geschichte der französischen Sprache im Großen und Ganzen, so der einzelnen Flexionsformen und Sprachmaterialien und der damit zusammenhängenden Begriffsentwicklung insbesondere; dann wird man in der französischen Wortforschung wie Sprachbehandlung allezeit auf dem guten Wege bleiben.

b) Der französische Unterricht erfülle aber auch seinen materialen Zweck; dies ist die andere Forderung. Er bringe den Schüler also dahin, daß er in Wahrheit das Französische lerne, d. h. bis zu einem gewißen Grade fertig werde im Verständnis wie im Gebrauch dieser Sprache. Sieht man sich diese allgemeine Forderung genauer an, so ist klar, daß sie in Bezug auf Kenntnisse und Fertigkeiten etwa folgende einzelne in sich schließt: der Schüler muß im Verlaufe des französischen Unterrichts, wie ihn die verschiedenen Species der Mittelschulen bis zum 14. oder 15. Jahre ertheilen, lernen 1) französisch vorgesprochene oder vorgelesene kleinere Sätze richtig nachsprechen und verstehen; 2) französisch Geschriebenes von mittlerer Schwierigkeit lesen, vortragen und übersetzen; und 3) aus seiner Muttersprache jede leichtere Prosa ins Französische übertragen, so wie seine eigenen Gedanken in leidlicher Weise mündlich und schriftlich ausdrücken. Wenn nach diesen drei Seiten hin nur vom Können, nicht auch vom Wissen die Rede ist, so ist zu bemerken, daß hier nur das wahre Können gemeint wird, ein Können, welches das Wissen einerseits voraussetzt und andererseits vollendet, und demgemäß Kern und Krone alles rechten Lernens bildet. Aus dem Obigen folgt weiter: unser Schüler muß den französischen Sprachschatz dem Wesentlichsten nach, desgleichen die gebräuchliche Wortformlehre ins Gedächtnis bekommen und sicher handhaben lernen, dazu die erforderliche Satzlehre richtig verstehen und anwenden können.

Strebt man nun in einer Schule nach diesem Sprachebesitzen und Sprachegebrauchen, so wird allmählich auch französisches Sprachgefühl und Sprachbewußtsein, in seinen Anfängen wenigstens, sich ausbilden; mit diesen dreien aber sind die Factoren der Fertigkeit im Französischen, des Französischkönnens, vorhanden.

c) Der französische Unterricht sei ferner **systematisch und planmäßig**. Es ist oben schon von dem Unterrichtsverfahren der Analytiker die Rede gewesen. Hamiltons und seiner ersten Nachfolger System und Lehrverfahren blieb, wie auch dort bemerkt, nur so lange in Geltung, als es von tüchtigen Lehrern und eifrigen Jüngern getragen wurde. Auf sie folgte bekanntlich eine Reihe von Schulmännern mit einem modificirten analytischen Verfahren. Das ihrer Vorgänger hatte doch gar zu wenig Methodisches an sich. Man stieg dort stets zu allen sprachlichen Elementen herab, beim Aufsteigen aber kam man im allgemeinen nie über ein grammatisches und onomatisches Conglomerat hinaus. Diesem Uebelstande überwältigender Unordnung mußte jedenfalls abgeholfen werden. So stellten nun **Seidenstücker**, **Ahn** u. a. in ihren französischen Lehrmitteln ein Aggregat des Allerleichtesten aus der Laut-, Wort- und Satzlehre an den Anfang des Unterrichts. Daran reihten sie im Verlaufe des Cursus Grammatikalien der verschiedensten Capitel mehr oder minder atomistisch, nicht selten nach Bedarf und Gelegenheit, allermeist aber nach der äußerlichen Rücksicht der Leichtigkeit des Erlernens. Elementar hieß nun leicht und bequem, und daher von nun an und auf lange das landläufige seichte Gerede von dem ganz leichten und schnellen Erlernen des Französischen, daher die klägliche Erscheinung, daß jeder Stümper von einem Lehrer mit dem kleinen Ahn in der Hand französischen Unterricht gab, daher auch das unschätzbare Wort des Pädagogen: „Der französische Unterricht ist im Anfange zu leicht, um recht bildend zu wirken." Diese Art des Zusammenstellens erzeugte natürlich statt eines einfachen übersichtlichen Elementarwerkes ein wirres Labyrinth, und diese Weise des Sammelns führte in dem Geiste des Schülers in Wahrheit zu einem Zerstreuen. Dem Lateinschüler zwar reichte seine grammatikalische Vorbildung immer wieder den Faden; aber um so schwerer mußte der lateinlose Realschüler leiden. Ohne festen Halt gelangte er von einer Materie zur andern und unerachtet zweckmäßiger Zusammenstellungen und übersichtlicher Wiederholungen erzielte er nur ein zerfahrenes, zusammenhangsloses Wissen, sehr oft auch, trotz alles reichlichen und löblichen Einübens, ein nur wenig stichhaltiges Können. Kein Wunder, wenn er das peinliche Gefühl nicht loswerden konnte, daß er auf unzweckmäßige und unbildende Weise französisch lerne. Diese modificirte analytische Methode wird auch gegenwärtig noch vielfach in unsern Schulen gehegt, lateinischen wie lateinlosen; aber im Interesse all unserer Mittelschulen muß mit dieser und aller System- und Planlosigkeit durchaus gebrochen werden; wir müßen den Weg des chaotischen Erlernens, welcher doch nur der der kleineren oder größeren Unordnung ist, durchaus verlassen. Je bälder dies geschieht, desto eher wird ein Haupthindernis für die gedeihliche Fortentwicklung und für das Ansehen des französischen Unterrichts aus unseren Schulen weggenommen sein.

Eine richtige Methode kann doch unmöglich ihren Standpunct irgendwo außerhalb des Unterrichtsfachs nehmen; das Unterrichtsobject, dessen Natur, organische Gliederung und logischer Zusammenhang, muß ihr das Erstbestimmende sein. Hieraus ergeben sich ihr die materiellen Bestandtheile, die Unterrichtsstoffe, in wohlgeordneter Reihe und festem natürlichem Zusammenhang. Demgemäß wird von Anfang an jeder Theil oder Abschnitt, jeder einzelne grammatische Lehrstoff, jede einzelne sprachliche Uebung an einem durch innere Nothwendigkeit bestimmten Orte erscheinen müßen, mithin nicht gelegentlich da oder dort vorgenommen, beliebig eingereiht werden können. Diese fest bestimmte Reihe, diese entwickelnde Ordnung und Aufeinanderfolge der Materien ist für beide, für Lehrer und Schüler, gleich sehr bindend und heilsam. Gerade so vortheilhaft wirkt es, wenn sie sich auch in jedem einzelnen Falle, sei's für einen im grammatischen Unterricht entwickelten Begriff, sei's für Citirung einer Regel oder eines theoretischen Lehrsatzes, durchaus nur der ein für allemal fixirten Formel oder Ausdrucksweise bedienen. Diese feste, systematische, streng gefügte, aber doch naturgemäße Gliederung des gesammten Unterrichtsobjectes, dieser stramme sichere Gang durch die ganze erforderliche Grammatik, hindert die zweckmäßigste Vertheilung

der Schwierigkeiten durch die Curse hin nicht im mindesten. Das Wort: je wissenschaftlicher der französische Unterricht gegeben wird, desto praktischer (hier so viel als schulmäßiger) wird er auch sein, ist gewißlich leicht umzustoßen; aber das andere: je unwissenschaftlicher und unsystematischer, desto unpraktischer, je systemloser, desto haltloser, steht um so fester. Gewiß, der systematische Betrieb kann und muß der am meisten praktische, schulmäßige werden. Am nützlichsten zeigt er sich für jeden Unbefangenen auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichts. Weil er die Lehrobjecte von unten herauf im sicher gefügten Zusammenhang, Laut-, Wort- und Satzlehre nach einander, überall mit Abstufung, mit übersichtlichen Schematen, behältlicher Gliederung vorführt und einübt, so wächst im Geiste des Schülers ein wohlverwendbares Stück an das andere und entsteht schließlich wie ein zusammenhängendes und einheitliches Wissen so auch ein geistiges Ganzes. Aber auch in den übrigen französischen Stunden schafft dieses streng einheitliche und zusammenfassende Verfahren reiche Frucht: fast von selbst erzeugt es im Geist des Schülers feste Angewöhnungen, ein streng geregeltes Lernen, wohlgeordnete Kenntnisse und vornämlich auch einen wissenschaftlichen Sinn.

Daß dieser Unterricht, obschon wissenschaftlich richtig und in systematischer Folge, deshalb doch nicht in Compendiumform ertheilt werden darf, sondern daß er elementar und durchaus schulmäßig gegeben werden muß, ist selbstverständlich. Dazu gehört aber wesentlich das rechte schulmäßige Lehrverfahren, d. h. zu dem systematischen Lehrgang muß eine Methode kommen, mittelst welcher der Lehrer seine Schüler durch intensive Geistesarbeit und Geisteszucht allein zu diesem wohlgeordneten Wissen und diesem befriedigenden Können des Französischen führt; daher muß

d) der französische Unterricht durchaus auch formal bildend ertheilt werden. Der Sprachunterricht bemühe sich zu dem Ende vor allem den Grammatismus nicht einschleichen zu lassen, jenen bloßen Wortunterricht, der bekanntlich dem Schüler in der ganzen großen lebendigen Welt einer Sprache nur trockene Formen, starre Wurzeln und erstarrte Endungen, leblose Paradigmen, isolirte Vocabeln und abstracte Regeln zeigen und sogar auch in der geistvollsten Lectüre nur grammatikalisches Material bieten kann. Vielmehr trachte er jedes Wort Geist werden zu lassen, es mit lebendigem realem Inhalt zu erfüllen und mit richtigen und klaren Vorstellungen zu verbinden.

Um dies ganz und gar thun zu können, wird er dem Schüler im französischen Unterricht jeder Zeit nur das bieten, was dieser geistig erfassen und assimiliren kann, was er, nach Herders treffendem Worte, wirklich zu genießen und zu verbauen im Stande ist. Was er aber fassen kann und soll, das muß er sodann auch auf gründliche und rationelle, also auf den Grund hinab und in die ratio hineinbringende und eben dadurch geistbildende Weise erfassen und sich zu eigen machen. Hiemit berühren wir eine Kernforderung der Methode und ein Gebiet, auf welchem die Praxis sehr viel sündigt. Soll diese dreifache Forderung erfüllt werden und dadurch allerlei schwere Schädigung der Schule wegfallen, so hat man in unseren Schulen hauptsächlich gegen zwei Verkehrtheiten Front zu machen und sie aufs ernstlichste zu bekämpfen. Fürs erste gegen jenes gerade im französischen Unterricht so häufige unselige Lehrverfahren, welches das Object, die Unterrichtsaufgabe, wie das Subject, die geistige Kraft des Schülers, nur so äußerlich zu berühren pflegt, und daher das Lernen gar nicht als ernste Geistesarbeit treiben läßt. Wenn aber das oberflächliche, ungenaue und unsolide Tractiren der französischen Sprache auf allen Schulstufen schadet, so ist dies doch ganz besonders auf der Elementarstufe der Fall, weil, wenn sie ungründliche und hudelige Arbeit liefert, eben das Fundament nicht errichtet wird, das einen soliden Weiterbau gestattet, und man dann auf Jahre hinaus nichts als das verdrießliche Geschäft des Nachbesserns hat. Wird es der deutschen Schule gelingen, im französischen Unterricht dieser üblen Arbeitsscheu sich zu entschlagen? Aber die Bekämpfung des andern Verfahrens wird noch viel mehr Mühe machen und noch weniger Aussicht auf baldigen Erfolg gewähren. Ich meine jenes, welches im bloßen Mittheilen der Lehrstoffe, im äußerlichen Beibringen der Kenntnisse und im Einüben der „Ergebnisse“ besteht. In einem solchen Unterricht hat der Schüler bekanntlich um kein Woher oder Wohin sich zu bekümmern, hat gar nicht frisch activ mitzuthun, sondern fein passiv das zubereitete Mahl an- und einzunehmen und das Pensum ist geleistet. Wo bleibt aber, muß man fragen, bei dieser mechanischen Tradition und rein äußerlichen Recep-

tion in das Gedächtnis- und Wissensmagazin die Arbeit des Denkens? wo ist das bildende Lernen, welches alle Geistesvermögen der Schüler wecken und stärken soll? Ich denke: wie der formalbildende Sprachunterricht jene Oberflächlichkeit verachtet, so meidet er auch diese Bequemlichkeit. Nimmermehr stellt er die Schüler vor die fertigen Begriffe, Urtheile, Gesetze, Regeln, Lehrsätze, sondern allezeit vor die sprachlichen Thatsachen, vor die anschaulichen Objecte in Laut, Wort und Satz, und leitet sie an, jene Erkenntnis und Kenntnisse durch selbsteigene Thätigkeit sich zu verschaffen. Soll aber auch das Dritte geschehen, soll der Schüler durch das Lerngeschäft geistig ausgebildet werden, also in Wahrheit an das Denken und an Ordnung und Regel bei demselben sich gewöhnen, soll er dadurch an geistiger Kraft gewinnen und in seinen geistigen Fähigkeiten gehoben werden, so ist unerläßlich, daß er allezeit selber auch geistige Kraft einsetze. Zu dem Ende muß er im französischen Unterricht, und zwar von der Einführung in die Elemente an und überall im späteren Verlauf angehalten werden, selber zu hören und selber zu sehen, zu bemerken und zu beobachten, zu vergleichen, Bestandtheile und Gliederung, Grund, Ursache und Wirkung zu untersuchen, vom Einzelnen aufs Allgemeine zu schließen und umgekehrt; kurz, selber ins sprachliche Object einzubringen, zum genauen Verständnis durchzubringen und schließlich seine Warnehmungen richtig formulirt auszusprechen. Ich sage: angehalten werden; denn von selber gelangt er nicht an dieses Ziel, dahin kommt er nur unter deiner Führung und nur ohne Schonung deiner und seiner Kraft. Leitest du ihn aber durch verständige und lebendige Lehrweise, geiststärkend in den grammatischen Bau der Sprache, führst du ihn durch gründliche, geschmackvolle und geistweckende Behandlung in die Ideenwelt gediegener Lesestoffe hinein und gewöhnst du ihn auf diesem ernsten Wege an diese eigene Geistesarbeit, an anhaltende Aufmerksamkeit und redliches Ringen mit Schwierigkeiten, so hast du ihm eine unschätzbare Wohlthat erwiesen. Aber auch der weitere werthvolle Erfolg kann nicht ausbleiben. Dein Schüler hat auf diese Weise nicht nur gelernt, seine geistige Kraft recht einsetzen und mit Ernst und Ausdauer zu gebrauchen, sondern er hat auch von Anfang bis zu Ende die befriedigende Empfindung intellectuellen Wachsthums, des Erstarkens seiner geistigen Kräfte und geistigen Interessen, der Zunahme allseitiger Geistesbildung, und das ist sein und dein wahrer Triumph.

Der französische Sprachunterricht darf sich aber mit dem Wissen, und wäre es noch so gründlich und hätte man es noch so geistbildend erlangt, nicht begnügen, es muß zum Wissen noch die technische Fertigkeit, allerlei Können in der französischen Sprache dazu kommen:

e) der französische Sprachunterricht muß also durchaus auch praktisch sein, technische Resultate erzielen. Hiemit sind wir zu einem Princip gelangt, welches im Schulunterricht der neueren Sprachen vorzügliche Beachtung in Anspruch nimmt.

Es kann wohl keinem Zweifel unterliegen, daß man in all unseren Schulanstalten die neueren Sprachen vor allem des Gebrauchens wegen lernt, also nicht um ihrer selbst willen, auch nicht lediglich des formalen Zweckes wegen, sondern allermeist deswegen, daß man sie gebrauchen könne. „On apprend les langues vivantes pour les parler et les écrire.“ Das im französischen Unterricht Gelernte will man also besitzen, das Verstandene gegenwärtig haben (nicht gehabt haben), um darüber jeder Zeit zu sicherem und raschem Gebrauch beim Hören und Reden, beim Lesen und Schreiben verfügen zu können. Diese Forderung liegt ja schon in dem Begriff des Französischen als einer lebenden Sprache eingeschlossen. Als solche ist sie für den mündlichen wie schriftlichen Verkehr bestimmt, ein Mittel des raschen Gedankenaustausches. Leider wird dieses so wesentliche gegenwärtige Wissen und das fertige Können in unserem französischen Unterricht gar zu oft nicht erzielt, und dadurch derselbe in der Familie und beim Publicum oft in schlimmes Licht gestellt. Ursache genug für uns zu untersuchen, woran die Schuld liegt. — Es ist eine bekannte Thatsache, daß was in unser Bewußtsein eintritt, aus demselben auch wieder verschwinden kann und um so schneller verschwindet, je weniger tiefen Eindruck es dort gemacht hat. Demgemäß dürfen wir für unseren Schulgebrauch alles nur einmal Erkannte bei der großen Mehrzahl der Schüler als ein vorübergehend Gelerntes ansehen. Es wird zu leicht in den Hintergrund geschoben oder hinausgedrängt, wenn der Unterricht nicht dafür sorgt, daß aus dem flüchtigen Gut ein dauerndes und bleibendes werde. Letzteren Zweck erreicht,

wer im Unterricht nicht von Lehre zu Lehre eilt, sondern regelmäßig und allsofort das Gelernte durch Einübung dem Gedächtnis fester einprägt und im Geiste tiefer legt, also zur Lehre die Einübung fügt. Dieses Geschäft darf kein Lehrer für Zeitverschwendung achten, er muß ihm vielmehr mit Geduld und allem Nachdruck obliegen. Ist aber das neue Pensum (die neue Flexionsform, Regel oder Satzconstruction) genügend eingeprägt, so hat er es auch noch zweitens mit diesem oder jenem früher abgemachten in mannigfache Verbindung zu setzen und in sinniger Anwendung zu üben. Zur Einübung trete also noch die Wiederholung und Durcharbeitung. Wo immer diese beiden Stücke wohl beachtet werden, gestaltet sich das Gelernte gewiß allmählich zu einem sicheren Eigenthum und freien Besitz; ohne sie möge dagegen niemand im französischen Sprachunterricht auf dauernde Erfolge zählen. Doch übersehe man nicht: man muß sich aus dem ersteren, dem Einüben, auf allen Stufen und in allen Gebieten des Unterrichts, also schon im Elementarcursus und vornämlich in der Fibel, eine Pflicht machen und so auch in Beziehung auf das zweite wohl bedenken, daß es mit einem gelegentlichen Wiederholen nicht gethan ist, weil es kaum halbe Zinsen trägt; noch weniger mit einem, durch ungenügende Arbeiten und verdächtige Antworten plötzlich abgenöthigten, weil dieses in der Regel zu spät kommt und verdrießlich verläuft, sondern daß nur das planmäßige Wiederholen und Durcharbeiten den ganzen Nutzen stiftet. Das Sicherste möchte daher sein, all seine Sprachstunden in fast unabänderlicher Weise zu theilen 1) in das sonder, die Controle, ob das in der früheren Lection Gelernte und Geübte im Geiste des Schülers noch vorhanden ist und ob „es geht"; 2) in das avancer, das theoretische Durcharbeiten der neuen Materie, und 3) das exercer, das Einprägen und Einexerciren des Neuen und, sobald es festsitzt, dessen systematische Verbindung mit dem hieher gehörigen Alten. Auf diesem Wege streng geregelten Lernens, Uebens und planmäßigen Wiederholens ist mit Bestimmtheit nicht nur auf festen Besitz der erforderlichen Kenntnisse sondern auch auf genügendes Geschick in Verwendung des Gelernten zu rechnen und so wird gründliches Wissen und gründliches Können die reife Frucht des praktischen Verfahrens im französischen Unterricht sein. Und hiemit haben wir auch dargethan, wie wir den vielangerufenen Namen des praktischen Schulunterrichts auffassen: er pflegt zuerst das Wissen, das er durch ein richtiges, wohlgeordnetes, gründliches und formalbildendes Erkennen erwirbt; dann aber auch durch Einüben, Wiederholen und Durcharbeiten das Können, soweit der thatsächliche Gebrauch im Leben es fordert und die Schule es zu leisten vermag.

Dies die fünf Principien, welche unser französischer Unterricht zu befolgen hat. Wollte man nun noch fragen, wie sie sich zu einander zu stellen haben, ob etwa eines von ihnen in den Vordergrund treten und die anderen sich unterordnen müße, so würde ihm jeder erfahrene Schulmann antworten: Wie alle neben einander bestehen können, da keines das andere ausschließt, so darf auch kein einzelnes einseitig hervorgekehrt werden. Im Gegentheil, unser Lehrverfahren wird stets im Auge behalten, daß alle sich gegenseitig wirksam durchdringen und heilsam beschränken und so in harmonischem Gleichmaß auf den Schüler einwirken. So kann man auch für den französischen Unterricht unumstößlich zeigen, daß er dem gymnasialen Sprachunterricht nicht unebenbürtig, sondern in Wahrheit ein gediegenes, tiefgreifendes und allseitiges Bildungsmittel ist.

IV. Besondere Methodik des französischen Unterrichts.

Dieselbe erstreckt sich über folgende Puncte: 1) Aussprache, 2) Lesen, 3) Dictirtschreiben, 4) Memoriren, 5) Grammatik, 6) Lectüre, 7) Componiren, 8) Mündliche Uebungen. Um aber in all diesen Stücken die einzelnen Ziele und Wege um so gewißer finden zu können, wurde in den einschlagenden Fragen so viel als möglich von den jetzt gebräuchlichen Lehrmitteln abgesehen; gleichwohl wird man finden, daß dadurch keiner der Lehrgänge zu einer idealen Construction geworden ist.

A. Die Aussprache.

Von der Aussprache des Französischen haben unsere Schulmänner lange Zeit nicht anders als gering gedacht; niemand hat, und wäre es auch nur aus bloßem Gegensatz zum abschätzig behandelten Maître de langue gewesen, von einem sorgfältigen Erlernen, von einer methodischen Behandlung der Aussprache viel wissen wollen. Man hat wohl

auch gesagt, die französische Aussprache lerne sich von selber wie die lateinische, und seien daher weder Uebungen des Gehörs noch der Zunge nothwendig. Von diesem Standpuncte aus hat man sich dann freilich nicht daran gestoßen, daß die große Mehrheit der Schüler keine französische Aussprache des Französischen sich aneignete, sondern höchstens eine deutschfranzösische. „Eine gute Aussprache, sagte man sich, ist etwas Schönes, aber sie ist nur ein Schmuck, den man äußerlich umlegt, kein nothwendiges Erfordernis; wir haben jedoch keine Zeit zu Nebensachen und zum Luxus; es ist genug am Kampf gegen die Germanismen in der Wort- und Satzlehre, was sollen wir uns noch um die in der Lautlehre kümmern? Was schadet es denn auch, wenn da und dort in unserem Französischen ein fremdes, allerdings in den Organismus nicht Taugliches, mit aufwächst! Wir begnügen uns mit einer naturgemäßen Aussprache, sprechen also das Französische eben aus, nicht besser und nicht schlechter, als wir es vom Deutschen her thun können. So gar weit gefehlt wirds nicht sein." Auch hierin ist an den meisten Orten eine Wendung zum Besseren eingetreten und sind die Anschauungen der früheren Decennien wesentlich berichtigt, und das mußte so kommen. Denn allerdings, hätten wir das Französische als todte Sprache zu lehren, dann dürften wir in Betreff der Aussprache ohne Bedenken auf unserem angeborenen Standpunct beharren und brauchten uns um einen französischen Mund und eine französische Aussprache des Französischen nicht im mindesten zu bemühen, und wären da mit einem Ruck über einen Berg von Schwierigkeiten weg, welche uns Lehrern die widerstrebenden Organe und die angenommenen Arten und Unarten der Aussprache in der Schule machen. Nun ist aber obige Annahme unzuläßig; denn, wie gesagt, das Französische ist uns auch in der Schule eine lebende Sprache und muß als solche gelehrt werden. Als lebende Sprache ist sie aber besonders für den mündlichen Gebrauch bestimmt, und im großen persönlichen Weltverkehr, in den so viele unserer Schüler sich einst werden hineinbegeben müßen, ist sie ein kaum mehr zu entbehrendes Hülfsmittel. Weil nun aber unser Unterricht den Schüler befähigen soll, dieses Mittel allmählich zu gebrauchen, so kann sichs des weiteren nur noch um Beantwortung der Frage handeln, ob du ihm dieses Mittel echt und rein und zu sofortiger Verwendung tauglich, oder aber mit Fremdartigem vermischt und so entstellt reichen willst, daß für längere Zeit keine sichere und rasche Anwendung desselben möglich ist? Darüber kann jedoch kein Zweifel walten, daß es thöricht wäre, das letztere zu thun und daraus eben ersehen wir, daß es kein Ueberflüssiges, sondern etwas Wesentliches ist, auf die Aussprache Werth und Gewicht zu legen, sie zu pflegen und zu üben. Uebrigens liegt es auch schon im Begriffe des praktischen Unterrichts, daß man mit der französischen Aussprache Ernst mache, zum mindesten also doch nichts Unrichtiges lehre und das zu Lernende in der brauchbarsten Form mittheile. Ueberlegt man das alles, so muß man ob gern oder ungern schon in der Theorie zugeben, daß eine gute französische Aussprache mit zum Nothwendigsten im französischen Unterrichte gehört. Von einer Erfahrung, die uns hierin widerspräche, ist noch nirgends zu lesen gewesen. Eher vom Gegentheil; denn alle diejenigen, die zwar mit guten grammatikalischen Kenntnissen, aber mit mehr oder minder deutscher Aussprache in eine französisch redende Umgebung oder gar auf das Pflaster einer französischen Stadt versetzt wurden, haben zu ihrem Schmerz gar bald und monatelang allstündlich gefühlt: sie hätten eben das rechte Französisch doch nicht gelernt, also das Französische nicht recht gelernt. Nur der könne französisch, der es auch richtig, d. h. französisch ausspreche; das Französische, in halb mundartlicher deutscher Weise gesprochen, könne niemand brauchen.

Diese Erkenntnis, daß die unrichtige Aussprache eben deßwegen auch eine unbrauchbare ist, muß als ein namhafter Fortschritt bezeichnet werden. Gegenwärtig sieht man nun ziemlich allgemein die Aussprache im Französischen nicht mehr als eine gleichgültige oder als eine Nebensache an, ja an manchen Orten geschieht jetzt schon viel, um den Schülern eine gute, d. h. richtige, reine und wohlklingende beizubringen. Und man weiß, daß damit eine Hauptsache gewonnen. Wir wiederholen: eine Hauptsache, und setzen, um Misverständnissen sogleich zu begegnen, hinzu, daß dadurch die anderen Hauptsachen nicht das Geringste an ihrer Bedeutung einbüßen, sowie wir auch in der guten oder gar feinen Aussprache nicht das höchste Kriterium des französischen Unterrichts sehen.

Vor anderen Schulmännern haben Schmitz und Beneke, Plötz und Toussaint-Langenscheid dahin gewirkt, daß diese Grundansichten Geltung und Verbreitung erlangten. Sie haben um so Verdienstlicheres geleistet, als sie zu ihren Beweisen von der Nothwendigkeit einer guten Aussprache noch die offene Darlegung der Schwierigkeit derselben fügten. Ihr Hauptverdienst in dieser Sache besteht jedoch darin, daß sie selber vorzügliche Lehrmittel verfaßten, in welchen die gute Aussprache mit eingehender Sorgfalt gelehrt, ja was noch mehr, in besonderen abgestuften Uebungen exercirt wird. Für die Behandlung dieser Sache in unseren Schulen gelten heutzutage nun etwa folgende Gesichtspuncte.

a) Nichts ist trügerischer als die Meinung, es brauche nur eine kurze theoretische Anweisung, dann komme die gute Aussprache nach und nach von selber. Leider kommt sie nicht, auch wenn der Lehrer von Stunde zu Stunde ein gutes Beispiel giebt; dagegen vernimmt man sowohl in der Lectüre als auch beim Componiren von Seiten des Schülers ein unaufhörliches Stocken und Zerren in der elementaren Mundarbeit, und von Seiten des Lehrers fast bei jedem Satz ein Unterbrechen, weil die zu unleidliche Aussprache verbessert werden muß. Spätere Belehrung ist aber fast immer eine verspätete; rechtzeitige Angewöhnung kann in den meisten Fällen ein Tüchtiges erzielen.

b) Wie schon bemerkt, die französische Aussprache ist uns nicht angeboren und von selber kann sie niemand weder in Nord- noch in Süddeutschland; wir bringen auch die Fertigkeit, die französischen Laute hervorzubringen und französische Wörter und Sätze gut auszusprechen, nicht von unserem hochdeutschen oder vom lateinischen Unterricht mit in den französischen; im Gegentheil, durch die uns angeborene und anerzogene Mundart sowohl, als durch die Schulsprache kommen wir zu Ausspracheweisen, die im Französischen meistens nichts taugen. Woher rührt das? Einestheils von der Achtlosigkeit, ja Nachläßigkeit, mit der das Hochdeutsche ziemlich allgemein von uns ausgesprochen wird, wodurch aber der Sinn für sprachliche Laute nicht selten ganz ungeweckt oder doch ungebildet bleibt; anderntheils daher, daß bei uns Deutschen die Aussprache überhaupt meistens einen Charakter hat, von dem aus es schwer ist, das Französische gut d. h. französisch auszusprechen. Um dies des Näheren darzuthun, wollen wir der ganzen Aussprachefrage in der Schule selbst näher treten. Halten wir uns vorerst das Wort als bloßes Lautgebilde vor. Ist es da nicht Aufgabe des Sprechenden, alle einzelnen Laute, Vocale und Consonanten, Diphthongen und Consonantenverbindungen, deutlich, rein und klar hervorzubringen, so daß keinerlei Ungenauigkeit, Verwechslung und Verschwommenheit bemerkt werden kann?

Wie lösen nun unsere Schüler diese Aufgabe zunächst im Gebiete der französischen Vocale? Wer immer Ohren hat zu hören und Französisch kann, dem sagt die tägliche Erfahrung, daß es eine Täuschung ist, zu meinen, als ob die Vocale a, é, i, o, ou keinerlei Veranlassung zu Ausstellungen geben könnten, und als ob nur auf e und u sich das Fehlerhafte beschränke. Man findet vielmehr, daß die ganze französische Vocalreihe in unserer Schüler Munde mehr oder minder vom Tadel getroffen wird, weil sie dieselben eben in der fremden Sprache so darstellen, wie sie es in unserer Muttersprache zu thun gewöhnt sind, d. h. mit allerlei Abweichungen vom reinen schriftgemäßen Laute. Zunächst bemerken wir da die Neigung, volltönende Vocale nur geschmälert hörbar werden zu lassen, oder gar zu verschlucken. Daher hört man in den Schulen statt auparavant nur auparvant, statt déchirer nur décherer, statt finir ein fénir, statt délicat ein délécat. Man ist auch geneigt zu sagen matrnel, convrsation, étrnel, andererseits imperrial, impratif, tressor, la verrité, le géneral. Besonders aber wird das kurze trübe e, der tonlose Silbenauslaut, wenig beachtet oder misverstanden, und infolge davon treten allerlei unrichtige Vocale dafür ein. Vor allem geschieht dies in le, ce, je, me, te, se, ne und que; mener lautet dann menner, venez entweder vénez oder vennez; dévant spricht man devant, und so la lesson, la messure, rélatif, cé qué. Allermeist kommt jedoch die Abneigung gegen u und eu, diese Vocale der vorderen Mundhöhle, zur Geltung, und dann lautet es in der französischen Stunde unausgesetzt: ti as, ti es, ti as rendi, fitir, la verti, premmier venni, premmier moulli; Dié, jé vé, lé péple, héré und la jennesse. Diesem Hauptübelstande reiht sich noch einer an, der nämlich, daß wir so oft den reinen Vocal

zu einem nasalen machen und guter Dinge sagen: la da$_n$me, l'â$_n$me, a$_n$muser, l'huma$_n$nité, le trô$_n$ne, Ro$_n$me statt la dame, l'âme, amuser, l'humanité, le trône, Rome. Diese Liste der Vocalfehler ist nicht vollständig, doch lange genug; der Unterschied ist zwar einigemal nicht grell, aber schon diese kleinen Mängel und noch mehr die gröberen Abweichungen vom reinen und volltönenden Vocal entstellen, eben weil sie so außerordentlich oft auftreten, in ihrer Summation unsere französische Aussprache am allerübelsten. Jedenfalls kommt sie dadurch um allen Wohlklang, denn der ruht vornämlich auf den reinen, anmuthig wechselnden Vocalen.

Forscht man der Entstehung der bezeichneten Uebelstände nach, so findet man, wie so gar häufig nicht beachtet wird, daß Deutsch und Französisch auch durch verschiedenen Gebrauch der Sprachwerkzeuge von einander abweichen, sondern daß man im Gegentheil annimmt, in allen Sprachen finde bei den Lauten des ABC dieselbe Anwendung der Sprachwerkzeuge statt. Dem ist aber nicht so, wie jeder aufmerksame Beobachter sehen und hören kann, und so rühren nun die meisten obenerwähnten Vocalunrichtigkeiten von einer Stellung der Lippen und einer Rundung der Mundhöhle her, die sich zur Erzeugung der französischen Vocale ungünstig oder fehlerhaft erweist. Genauer gesprochen, sie beruhen darauf, daß der deutsche und besonders oberdeutsche Mund es liebt, mit weiter und tiefer Höhlung zu sprechen und, im Zusammenhange damit, bei der Articulation der Laute die Kehle sich mehr oder minder mitbetheiligen zu lassen. Dadurch eben entsteht der sogenannte gutturale Charakter unserer mundartlichen und hochdeutschen Selbstlaute; bei den französischen dagegen muß vorzüglich die vordere, labiale Hälfte der Mundhöhle in Anspruch genommen werden, und dadurch erhält diese Vocalreihe einen vorherrschend labialen und dentalen Ausdruck. Gehen wir zu dem Fehlerhaften in den Nasalen über. Hier ist wohl die scheinbar geringste Mangelhaftigkeit die, daß der Nasenlaut fast verwischt, jedenfalls nicht abgerundet, nicht volltönend hervorgebracht wird. Daß so das Ohr an nicht von on, und in nicht von un u. s. f. und den Nasal nicht von seinem reinen Vocal unterscheiden kann, also Unreinheit und Ungenauigkeit der Klänge eintritt, versteht sich von selbst. Ein anderer Fall ist der, daß z. B. in Oberdeutschland der nasale Vocal zu einem doppelten und in die Breite gedrückt wird. Daher die Erscheinungen: le wain, la fain, le pain, das ainbessni; in anderer Lautumgebung läßt man dagegen den Nasal ganz entschlüpfen und sagt le nobre, les Athéniès, il répodit, mo père.

Bei den Diphthongen ist wohl die häufigste Verderbnis die, daß man sie nicht durch eine einzige, rasche und leichte Mundöffnung hervorbringt, sondern sie zweisylbig macht und demzufolge spricht mo/a, so/a, no/ar, le ro/a. Noch übler ändert man an den nasalen Diphthongen und bringt allerlei schlimme Formen von bia bis biäng hervor, keine aber ohne die betreffenden französischen Wörter breit, schwerfällig und übellautend zu machen.

Wie steht es nun mit den Consonanten? Das Französische ist in dieser Hinsicht nicht reich, und dennoch haben wir mit harten Hemmnissen zu ringen: Wir bringen, ähnlich wie bei den Vocalen, die französischen labialen und dentalen tenues und mediae nur mit gutturalem Zusatz hervor. Wir erzeugen nämlich die Labialen nicht mit einem leichteren oder stärkeren Zusammenpressen und Hinausstoßen der Lippen, sondern wir verlegen den Entstehungsort dieser Laute theilweise von den Lippen oder der vorderen Mundhöhle weg in die mittlere Mundhöhle hinein und lassen neben den Lippen auch die Kehle sich bei der Aussprache betheiligen. So kommt es, daß der Ansatz zum p oder b bei uns von der Kehle her bringt und diesen beiden Labialen ein hörbarer Lufthauch durch die Mundhöhle nachströmt. Aehnlich aspiriren wir bei den Dentalen. Erwägt man nun, daß der Franzose sogar auch die Kehllaute nicht in der hinteren und tiefsten Mundhöhle bildet, auch keine Aspiration dabei aufkommen läßt, so kann man mit Recht sagen, auch das französische Consonantensystem hat labialen und dentalen Charakter, während es dagegen in unserer Aussprache gar zu gern wieder einen vorherrschend gutturalen annimmt. Der französische Mund scheidet ferner sehr deutlich jede tenuis von ihrer media; dies wird bekanntlich da und dort in Deutschland nicht so gehalten. Rechnen wir zu diesem Uebelstande noch den, daß man so häufig zwischen dem säuselnden z und dem scharfen s, dem j und ch nicht unterscheidet, so rufen wir damit allen Lehrern eine Unzahl unschöner und lästiger Ausspracheerscheinun-

gen ins Gedächtnis, die daneben bekanntlich noch leicht zu Misverständnissen führen können. Diese harte und stoßende Aussprache in eine leichte und mühelose umzuwandeln, einen richtigen Wechsel der harten oder geschärften und der weichen Consonanten in der Classe hervorzubringen, ist eine schwere Aufgabe; gelingt sie aber dem Lehrer, neben dem, daß er ihr den ganzen Vocalismus, den eigentlichen Klang und die Musik der Sprache, voll und rein beigebracht hat, so hat er den besten Grund für eine gute Aussprache gelegt. Gleichwohl bleibt dann noch allerlei zu thun. Das ersehen wir, wenn wir nun das Wort auch als rhythmisches und betontes Lautgebilde uns vorhalten. Daß uns auch hier wieder das deutsche Element hindert, der fremden Sprache so weit nöthig gerecht zu werden, ist leicht zu zeigen. Unsere Schüler tragen nämlich auf die französischen Wörter ohne weiteres die deutsche Sylbenmessung und demzufolge meistens auch die deutsche Betonung über. Dadurch entstehen langgedehnte und zugleich starkbetonte Vocale in größter Zahl, und man hört sprechen, wie wenn geschrieben stünde: la tâble, la clârté, l'écôle, l'Âsie, Napôlion. Natürlich befleißt man sich dann bei jedem von Rechts wegen geschriebenen ^ um so mehr der Länge und Schwere in Wörtern wie: le côté, la tête. Im bigraphischen Vocal sieht man ebenfalls gern eine Länge und eine betonte Sylbe und spricht dann: la maîson, la raîson, la moûche, j'aûrai. Den accent aigu, der ein bloßes Lautzeichen ist, nimmt man für ein Quantitäts-, hier ein Dehnungszeichen und daher stammen die: le préhsent, le déhfini, déhja, Téhlémaque. — Man zeichnet überhaupt vielfach die Wurzelsylben mit deutscher Betonung aus und unterscheidet sie so absichtlich von den Vor- und Nachsylben: **par**ler, **trou**ver, **mou**rir, **cou**vert, ap**pren**ant, vous avez, vous **don**nez; superlatif = ´– ⏑ ⏑ –, voulez-vous? ´– ⏑ ⏑? je voudrais parler anglais ⏑ ´– ⏑ ´– ⏑ ´– ⏑. Wie hier auf die Wurzel-, so bringt man in andern Fällen auf die Anlautsylbe den Ton, in noch andern Betonung und Länge auf den Wortschluß: ap**pren**dre, **sur**charger, **pro**mettre, **ré**pondre, oder rela**tîf**, indica**tîf**, la jus**tîce**, rendre un ser**vice**. Bei den Diphthongen endlich, von denen wir weiter oben schon gesehen, daß sie gerne zweisylbig gesprochen werden, betont man regelmäßig den ersten Vocal und sagt: le **bi**/en, je n'ai **ri**/en dit, c'est **mo**/i, j'ai soif, **Di**/eu.

Durch alle diese Aenderungen häufen sich nun in unserer Aussprache leicht unrichtige Längen und unstatthafte Betonungen und in Verbindung damit ein bequemes Ausruhen in solchem Maße, daß sehr oft ein schwerfälliger, schleppender Gang in der Aussprache und im Vortrage die Folge ist. Eine solche Art ist aber, wie bekannt, der französischen schnurgerade entgegen. Diese hat bekanntlich nicht nur eine Neigung, kurz und leichtfließend von Sylbe zu Sylbe voranzugehen, sondern sie kennt auch, weil Gefühl und Bewußtsein der Sprachwurzeln bei unsern westlichen Nachbarn vielfach schwach oder unentwickelt bleibt, den deutschen Unterschied der betonten Wurzelsylben, der schwachbetonten und der tonlosen Nebensylben nicht. Das Französische hat also keinen stehenden Sylbenton, und überhaupt im Vergleiche mit dem Deutschen nur eine ganz schwache Betonung. Letztere vertheilt sich ziemlich gleichmäßig wie auf die Sylben des Worts so auf die verschiedenen Glieder des Satzes, so jedoch, daß je nach der Absicht und Gemüthsbewegung des Sprechenden, oder bei gleichlautenden aber inhaltlich geschiedenen Wörtern (la tente, l'attente; la venue, l'avenue u. s. f.) auf diese oder jene Sylben oder Wörter etwas mehr Stimmnachdruck, etwas mehr Kraft und Energie gelegt werden kann. Jedenfalls erscheint ein Wortton, wenigstens eine stärkere Betonung als unser deutsches Ohr von Hause aus gewöhnt ist, auf dem letzten Wort oder gar auf der letzten vollen Sylbe des Satzes. Die französische betonte Sylbe wird aber dadurch nicht auch eine lange, auf der die Stimme gemächlich weilt, sondern sie wird nur nachdrücklicher und kräftiger gesprochen. Hier ist nun Aufgabe des Lehrers, vor allem darauf zu achten, daß jede Sylbe zwar klar und voll hervorgebracht, aber keine in die Länge gezogen werde; er hat einerseits das schwerfällige Aussprechen, das unbeschreiblich bequeme geruhige Sprechen und das unerträglich langsame Zeitmaß abzustellen, andererseits die starke wuchtige deutsche Wurzelbetonung, desgleichen eine ganz fremdartige Tactbewegung in seinem französischen Unterricht nicht aufkommen zu lassen.

Hiemit wollen wir die Besprechung der deutschen Ausspracheeigenthümlichkeiten und zugleich das Register der Schwierigkeiten schließen.

Es versteht sich nun von selbst, daß in keiner Schule und bei keinem Schüler alle die bezeichneten Uebelstände sich vereinigt finden, wobei ja gar kein Französisch mehr herauskäme; gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß jedem sein mehr oder minder ansehnliches Theil Hindernisse in den Weg treten, je nachdem seine Organe spröde und widerstrebend, oder aber bildsam sind, und daß er sich wacker halten muß, um zu einer wahrhaft guten Aussprache zu gelangen.

c) Wollen wir nun die für uns sich ergebende Arbeit in kurzen Worten zusammenfassen, so können wir sagen: Wer immer es in der Aussprache zu einem französischen Französisch bringen will, hat ein Doppeltes zu leisten: fürs erste muß er lernen die deutsche und mundartliche Weise der Aussprache abzulösen und beiseite zu legen, wann er und so oft er Französisch treibt, d. h. er muß lernen, über seine nationale und provincielle Eigenart im gesammten Aussprechen so weit Herr werden, daß er, so oft das Bedürfnis dazu vorliegt, auch aus ihr heraustreten kann; fürs andere muß er lernen, die fremde, oft fast entgegengesetzte französische Art zu verstehen und suchen, sie für den Gebrauch sich anzueignen.

d) Weil nun also die rechte französische Aussprache bei den meisten Schülern nur die Frucht andauernder Bemühungen sein kann und weil sie ein förmliches Kunstproduct des Unterrichts ist, so muß die Schule, um ihre Aufgabe mit Sicherheit zu lösen, das Aussprechenlernen durchaus als ein Geschäft für sich in Lehre und Uebung betreiben und zwar vom Beginn des französischen Unterrichts an. Sie wird also durch eine geordnete systematische Folge von Uebungen einerseits allmählich das richtige Hören, andererseits das mundgerechte und mundfertige Nachahmen der fremden Sprachelemente lehren.

e) Das wichtigste Hülfsmittel hiezu liegt bekanntlich im Muster des Lehrers, insofern er nicht nur bei der anfänglichen Erlernung der Aussprache in der Fibel die fremden Laute, Wörter und Sätze correct und deutlich vorbildet, sondern auch sonst im späteren Unterricht stets bemüht ist, jegliche Mangelhaftigkeit zu bessern. Sache der Schüler aber ist es, dabei stets genau zu sehen und zu hören, damit sie ihre Organe nach des Lehrers Beispiel stellen und brauchen und den vorgebildeten Laut u. s. w. nachahmen können. Diese Nachahmung geschieht erst im Chor, dann einzeln, und ist diese Gymnastik der Gehör- und Sprachwerkzeuge unverdrossen so lange fortzusetzen, bis die einzelne Uebung und Aufgabe frei von offenbarer Flüchtigkeit, leidlich richtig und leidlich geläufig von statten geht, und keinem gebildeten Ohre wehe thut. Dabei überzeugt man sich bald, es reicht nicht aus, diese Reihe besonderer Uebungen der Fibel einmal durchgenommen zu haben, sondern wie der Clavierspieler durch tägliche methodische Fingerübungen allein recht fingerfertig bleibt, so haben auch unsere Schüler, sollen sie anders ihre oft so eigenartigen oder gar hartnäckigen Sprachorgane geschmeidig erhalten und zu einer wirklichen Herrschaft über sie gelangen, alle Tage einige Minuten lang pure Ausspracheübungen zu pflegen; daß dabei nicht Künsteleien oder allerlei Aussprachekunststücke gemeint sind, sondern nur die Kunst der Aussprache, betonen wir ausdrücklich.

f) Eben diese wird stets als Pfahl im deutschen Fleische und als Kreuz der öffentlichen Schule empfunden werden, auch wenn man, wie schon bemerkt, auf die feinen Eigenthümlichkeiten des französischen Lautsystems wie billig bei den Schülern verzichtet, auch an elegantes oder modernstes Aussprechen dieser oder jener Laute oder Wörter entfernt nicht denkt; umsomehr aber wird auch das nothwendige Streben nach einer brauchbaren, klaren und angenehmen Aussprache unsere Sprachwerkzeuge und unser Sprachgehör heilsam ausbilden, in nicht unerheblichem Maße zur ästhetischen Bildung beitragen, auch wohlthätige Geisteszucht schaffen und jedenfalls das bewirken, daß man fortan auch auf sorgfältiges Sprechen seiner eigenen hochdeutschen nationalen Sprache den gehörigen Werth legt. Oder, wenn man sieht, wie hoch der Franzose seine Sprache hält, wie er sie nur rein und angenehm gesprochen hören will, muß man sich da nicht mit Schmitz fragen: „Was thust du, damit deine Muttersprache so vortheilhaft klinge, als sie zu klingen im Stande ist?" Wer sollte

da dem Franzosen nicht nacheifern und seine deutsche Sprache nicht gleichen Fleißes werth achten? welcher Lehrer nicht sein und seiner Schüler Hochdeutsch von den Nachlässigkeiten des Vocalismus wie Consonantismus und von jeder schwerfälligen oder plumpen Aussprache reinigen, und so in der Schule jederzeit für unserer deutschen Sprache lautliche Reinheit und Schönheit, für ihren Wohlklang und ihre Kraft alles Ernstes thätig sein?

An das Aussprechen- und Nachsprechenlernen knüpft sich im französischen Unterrichte aufs engste

B. Das Lesen,

ebenfalls ein Hauptstück der elementaren Grundlegung. — Lange Zeit behandelte man es nicht als ein Geschäft für sich; man lernte es nebenher, nämlich neben der Grammatik, als ob etwa die Paradigmen dazu eine passende Gelegenheit wären, oder gar neben der Lectüre des Schriftstellers. Es halfen zu diesem Verfahren allerlei irrthümliche Voraussetzungen, z. B. jene, die Buchstaben kenne man schon vom deutschen und lateinischen Unterrichte her, auch lauten die meisten wie dort, u. ä. Später verfuhr man besser, sofern das Lesen wenigstens theoretisch gelehrt wurde. Der ganze Unterricht bestand aber darin, daß man in den paar ersten Unterrichtsstunden die Leseregeln rasch nach einander durchnahm und so den Schülern das nöthigste Wissen über die Geltung der Buchstaben beibrachte. Von Einübung und Angewöhnung war dabei keine Rede. Daher traf man auch das Lesenkönnen außer bei den begabteren Schülern nur selten; dagegen zeigte sich in den meisten Fällen, und zwar in älteren wie jüngeren Classen, eine armselige Lesestümperei. In der Grammatikstunde und noch mehr bei der Lectüre stockte es bei jedem Satze; es brauchte ein unaufhörliches Nachbessern und Wiedervorneanfangen. Zu alle dem war ein Ton angenommen, welcher unnatürlich klang oder leierte oder sonstwie zeigte, daß der Lesende nicht lese, d. h. nicht aus dem Buch heraus rede, auch nicht verstehe, was er sage. Ein deutlicher Beweis, daß das Lesenlernen im Französischen seine Schwierigkeiten habe. Diese kurzweg zu umgehen ist Selbsttäuschung, sich dies elementare Geschäft ersparen oder nur ungenügend besorgen, heißt sich für die ganze folgende Lernzeit viel Verdruß aufsparen. So wird das einzig Richtige sein, die Schwierigkeiten ernstlich ins Auge zu fassen und methodisch zu überwinden. Wie dabei vorzugehen sei, das haben uns ebenfalls die früher genannten verdienstvollen Schulmänner Schmitz, Benecke, Plötz u. a., zuletzt noch ganz besonders Toussaint-Langenscheid in trefflicher Weise gezeigt. Will die Schule ihnen folgen, also in diesem Stücke das Rechte auf die rechte Weise thun, so ist vor allem andern in den Anfängerclassen ein Fibelunterricht unerläßlich, zunächst also ein selbständiges und systematisches Lehrverfahren für das Lesenlernen. Die Hauptzüge desselben dürften folgende sein:

Im Elementarleseunterricht hat man zwei Stufen zu unterscheiden, die erste, welche das lautrichtige, und die zweite, welche das mechanisch geläufige Lesen umfaßt. Aufgabe der ersteren ist es, den Schüler allmählich so weit zu bringen, daß er a) alle lauten Buchstaben, einzeln und in Verbindungen, richtig lese; b) alle stummen Buchstaben in dem Wortbilde erkenne und c) alle in der Bindung lauten lesen könne. Demzufolge muß die Lesefibel den ganzen Buchstabenbestand für Vocale und Consonanten, für Diphthongen und Consonantenverbindungen, methodisch geordnet, erst einzeln, dann in Sylben, Wörtern, zuletzt in kleinen Sätzen vorführen und nach einander für Auge und Sprachorgane fertig einüben. Daraus geht hervor, daß sich der Elementarleseunterricht stets unmittelbar mit dem im Aus- und Nachsprechen verbindet. Wenn der einzelne Laut und die Lautgruppe, vom Munde des Lehrers ab, gut ausgesprochen wird, wird sie sofort auch lesen gelernt. Der Lehrer schreibt die betreffenden Buchstaben, Sylben, Wörter an die Wandtafel, liest sie vor, läßt nachlesen bis zur Fertigkeit. Auf die Uebung an der Wandtafel folgt die im Buche. Es ist klar, daß auch hier das Vorlesen des Lehrers eine Haupthülfe ist. Das Nachlesen geschieht stets zuerst im Chore, dann von einzelnen. Man darf nicht zufrieden sein, wenn das Französische der Schüler nicht französisch lautet, auch nicht weiter gehen, bevor die Uebung leidlich richtig und fertig von statten geht. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, daß in Bezug auf b) und c) vieles erst nach und nach durch die

Formenlehre beigebracht wird, also durch die neben dem Fibelunterricht bald hergehende und auf ihn materiell sich stützende Unterweisung in der Grammatik.

Ist das lautrichtige Lesen zu Stande gebracht, so handelt es sich darum, die Aufgabe der zweiten Stufe in Angriff zu nehmen. Wie bringt man nun die Schüler zum geläufigen Lesen? Wohl am sichersten, wenn man für diese Anfänger eine kluge Theilung der Schwierigkeiten eintreten und sie nacheinander durch das Sylben-, das Wörter- und das Sätzelesen hindurchführt. Zuerst übt man also das Sylbenlesen. Der Lehrer liest jedes Wort des zu behandelnden Satzes oder Absatzes nach Sprechsylben vor, und die Schüler lesen ebenso und mit scharfem Absetzen bei jeder Sylbe nach, erst im Chore, dann einzeln, und so püncktlich, daß jeder Buchstabe seine genaue Beachtung findet. Der ganze Absatz muß aber so lange in Sylben gelesen werden, bis die Schüler auch bei rascherer Bewegung ohne Anstoßen Sylbe für Sylbe übersehen und lautrichtig und sicher zugleich lesen. Ist dies erreicht, so nimmt man denselben Absatz im Wortlesen durch. Der Lehrer geht wieder voran; die Schüler haben bei ihrer Uebung das schon Erreichte durchaus festzuhalten und dazu noch das leichte Ueberschauen der zusammengehörigen Sylben und das Zusammenfassen zum Worte zu lernen. Hiebei gewinnt der aufmerksame Schüler aber nicht bloß das Wort als Lautgebilde, sondern es prägt sich ihm auch als orthographisches Wortbild bleibend ein. Ist in dieser Uebung das Erforderliche erzielt, so liest der Lehrer von Satzzeichen zu Satzzeichen, faßt demnach all das zusammen, was dem Sinne nach zusammengehört; die Schüler üben wieder bis zur Geläufigkeit, und so sind sie schließlich wohl befähigt, den ganzen Absatz technisch fertig vorzulesen. Der Weg durch diese gründlichen, wohlabgestuften Uebungen hindurch sieht von weitem fast wie ein Umweg aus, er ists in Wirklichkeit nicht und führt jedenfalls sicher ans Ziel; wer aber ohne diese oder ähnliche vorbereitende Schritte sogleich aufs Geläufig- oder gar Schnelllesen abzielt, kommt unfehlbar beim Schlechtlesen mit seinem Hudeln und Stocken an, und hat dazu noch der Erlernung der Orthographie übel mitgespielt. Ein solches eilfertiges Verfahren kann aber auch schon deswegen nicht gebilligt werden, weil unsere Schüler bei ihren Elementarleseübungen doch Schwierigkeiten genug zu bezwingen haben. Nicht nur sind alle diese Wortbilder durchaus neu sondern auch fremd, und dazu treten immer diese unbequemen Forderungen der püncktlichen Aussprache auf; besonders macht es Mühe, wenn man nun auch beim Lesen die Sylben einerseits vorherrschend kurz und leicht, fast flüchtig und andererseits doch scharf ausgebildet und volltönend hören, auch eine fast gleichmäßige Betonung erzielen will.

Den Grammatik- und vornehmlich den Chrestomathiestunden fällt die Aufgabe zu, auf Grund des technisch fertigen Lesens zunächst das logisch richtige und zuletzt das schöne wirksam zu pflegen. Beide Stufen bieten Schwierigkeit genug und fordern viel Uebungen. Da man nicht logisch richtig lesen und richtig betont vortragen kann, was man nicht versteht, so muß jeder Leseübung in der Chrestomathie das gehörige Verständnis des Lesestücks vorausgehen; daß man ferner in dem Grammatikunterricht die einzelnen Satzformen nicht bloß verstehen und übersetzen, sondern auch gut betont vortragen lernen soll, ist einleuchtend, nur geschieht es nicht oft. Den Schluß der Lesekunst bildet das Vortragen mit Ausdruck, das kunstschöne Lesen. Es bewegt sich allmählich in allen stilistischen Formen, hält aber alle declamatorischen Kunststücke sorgsam fern, sowie ja überhaupt in diesen Dingen die Forderungen an unsere Classen nicht hoch gehen dürfen. Hie und da mag es einigen Schülern vermöge besonderer Begabung noch ziemlich leicht werden, eine gefällige Modulation zu erlangen, aber im allgemeinen müßen wir uns begnügen, wenn wir der Mehrzahl dazu verhelfen, daß sie, vor einem Auf- und Abwiegen im Satze sich hütend, in anmuthiger leichtschwebender Bewegung vorträgt, daß sie leichtere Prosastücke mit Geläufigkeit und nicht ohne Wohlklang liest und vor allem mit jenem Ausdrucke, der das Verständnis bezeugt.

Um ein solches Lesen mit Ausdruck zu erzielen, giebt es keine bessere Handreichung als die Musterleistung des Lehrers. Wie steht es in dieser Hinsicht in unsern Schulen? Wird hinreichend und ansprechend vorgelesen? Wir bedauern, diese Frage auf Grund unserer vieljährigen Beobachtungen verneinen zu müßen. Erstens hören die Schüler ihren Lehrer durchschnittlich zu wenig vorlesen; zweitens, wenn er vorliest,

ist er sich der Wichtigkeit seines Vorbilds meistens nicht bewußt und liefert kein Muster. Wenn der Lehrer hier seinem eigenen Wirken keinen Abbruch thun will, so hat er viel, aber auch gut vorzulesen. Daß die Schüler ihm dabei mit geschlossenem Buche zuhören müßen, versteht sich von selbst. Er aber wird Biegung, Verstärkung und Abschwächung der Stimme eintreten lassen, überhaupt so vortragen, wie es eine frische und ansprechende Darstellung fordert. Dem Vorbilde streben dann die Schüler nach, und zwar in regelmäßiger Einübung von Absatz zu Absatz.

Genügt es das Lesenlernen ein für allemal durch- und abzumachen? Nach unsern Erfahrungen darf man es im Interesse eines soliden Lernens nicht für ausreichend erachten, den Elementarcursus des lautrichtigen und des geläufigen Lesens nur einmal durchzunehmen; auch nachher sind noch besondere Leseübungen d. h. regelmäßige Wiederholungen nothwendig. Bloß gelegentliches Wiederlesen etwa in übrigen fünf Minuten thuts nicht; nur durch das geregelte Wieder- und Weiterüben kann dem Schüler seine technische Lesefertigkeit erhalten werden, und da mögen in der Schule diese regelmäßigen Leseübungen mit den oben geforderten technischen Aussprachеübungen meistens zusammengebracht werden können. Was sodann die höhere Lesestufe anbelangt, so denke ich, daß die Chrestomathiestunden immer neue Veranlassung zu fortgesetzten Uebungen auch im logischrichtigen und schönen Lesen geben werden.

C. Das Dictirtschreiben.

Hier besonders auch erfährt der Schulmann, wie viel es in Wirklichkeit mit der so oft gehörten Behauptung, die französische Sprache sei leicht und werde daher schnell gelernt, eigentlich auf sich hat; hier, wo sich Hören, Aussprechen, Lesen und Grammatik aufs innigste verbinden und daher das Nichthören, das Ueberhören, das Nichterfassen u. s. w. sich so unerbittlich strafen. Was der gewöhnliche Schüler noch ziemlich erträglich bemeistert, wenn er es en toutes lettres im Buche vor sich hat, das dünkt ihm nicht selten fremd und seinem Verständnis unerreichbar, wenn man es ihm nicht zu lesen, sondern gut französisch zu hören giebt; ja sogar der vorgerücktere muß oft sein grammatisches Wissen ernstlich zusammennehmen, wenn er das Dictée frei von bösen Fehlern niederschreiben will. Was macht denn dasselbe für den Schüler so schwierig? Da er sprachrichtig niederschreiben soll, was vorgesprochen wird, so handelt es sich vor allem um ein aufmerksames und verständiges Hören, also um das Festhalten, Unterscheiden und Verstehen der vernommenen Laute, Wörter und Sätze. Darauf muß schnellstens ein rasches Eindringen in den Sinn des Vorgesprochenen, also ein stilles Exponiren folgen, und zuletzt beim Niederschreiben hat ein Componiren stattzufinden. Das Dictée stellt demnach an den Geist des Schülers eine doppelte Forderung, die des fertigen und sicheren Erfassens und die des geschickten Verarbeitens, nimmt also Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Verstand in erheblichem Maße in Anspruch. Ueber diese Schwierigkeiten hat man sich im französischen Unterrichte nicht selten keine Rechenschaft gegeben und, ohne von wohldurchdachten Grundsätzen auszugehen oder gar völlig principlos, eben von Zeit zu Zeit etwas dictirt. Da man aber durch das bloße Dictirtschreiben nicht einmal bei phonetischem Schriftsystem Orthographie lernen kann, so bekamen die Uebungen im französischen Dictat vorherrschend etwas unerquickliches und ungedeihliches; ja sie erzeugten nicht selten so viel Enttäuschung und Verdruß, daß man sie nur wenig trieb oder gänzlich fallen ließ: zum Schaden für einen erfolgreichen französischen Unterricht. Denn wer immer das Dictée recht betrieben, muß in ihm eine ungemein eingreifende Beschäftigung, ein werthvolles Hülfsmittel gefunden haben. Der rechte Betrieb aber ist nur der methodische. Je mehr man auch im französischen Dictat auf vernünftige Principien und angemessene Behandlung bringt, desto mehr wird es in Aufnahme kommen und sich als fruchtbringend bewähren. Was nun sowohl Grundsätze als methodisches Verfahren betrifft, so möchte das Wesentliche in folgenden Puncten enthalten sein.

a) Die französische Orthographie ist vorherrschend eine historische. Dein Schüler kann nur in einer kleinen Minderzahl von Fällen schreiben, wie er spricht, er hat sich vielmehr eine gegebene, im Laufe der Zeit so gewordene Schreibung genau einzuprägen.

b) Diese Orthographie ist dem Anfänger nur Sache des Buchstaben- und Wortgedächtnisses, dem Vorgerückteren aber Gedächtnis- und Verstandessache.

c) Die Dictirübungen der Schule müssen materiell und formell im engsten Zusammenhange stehen mit den eben eingeübten Lese-, Lehr- und Lernstoffen, haben sich also in wohlgeplanter Weise und als nothwendiges Glied in den übrigen französischen Unterricht einzufügen. Sie handeln mithin nicht über irgend einen beliebigen Paragraphen oder auch über gar keinen in Fibel oder Grammatik oder Chrestomathie, sondern schließen sich bei den Anfängern in den Fibelunterricht ein, bei den Vorgerückteren hauptsächlich an die Chrestomathie an.

d) Die Dictirübungen müßen ferner zu geregelter Zeit auftreten, sollen also nicht gelegentlich hie und da einmal vorgenommen werden, wenn man gerade übrige Zeit zu haben meint oder nichts anders zu thun weiß.

e) Das Dictirschreiben ist demgemäß keine selbständige Branche, braucht auch keine besondere Gliederung; desgleichen ist auch durch c) die Frage schon beantwortet: was soll dictirt werden?

Sehen wir nun die Arbeitsaufgabe und das Lehrverfahren genauer an, so erkennen wir etwa Folgendes. Der Anfänger soll dahin geführt werden, was er aus- und nachgesprochen und in der Fibel gelesen, sofort auch abschreiben und Dictando schreiben zu lernen. Um diese Aufgabe genügend zu lösen, muß ein orthographischer Anschauungsunterricht zu Hülfe genommen werden, und durch denselben soll der Schüler mit Bewußtsein ansehen lernen, was er gedruckt vor sich hat und liest. Um diese innere Anschauung, Erfassung und Einprägung der Wortbilder im Schüler herbeizuführen, bedient man sich meistens des Durchbuchstabirens. Das möchten wir nicht tadeln, vorausgesetzt, daß es nicht ins Gedankenlose fällt; gleichwohl rathen wir, auch das Verfahren des buchstäblichen Aussprechens einer Probe zu unterziehen, vornehmlich bei Schülern, welchen die Basis der lateinischen Sprache mangelt. Ohne zu buchstabiren, ja ohne das französische Alphabet zu berücksichtigen, läßt man die Schüler das neue Wort (denn die bekannten alten hat man unter allen Umständen auf der Seite zu lassen) buchstäblich so lesen und (in Sprechsylben) so aussprechen, wie wenn es ein deutsches wäre. Also le dimanche lö dimanchö, la centaine la zentainö, heureuse heureusö, toutes toutes. Die Sache, obschon nur eine schulmäßige Anwendung des phonetischen Prinzips, mag auf den ersten Anblick etwas seltsam erscheinen; sie stellt sich aber besser dar, wenn man erwägt, daß, was jetzt stummer Buchstabe, es einmal früher nicht war u. s. w., und noch günstiger, wenn man findet, daß die Anfänger durch dieses deutschfranzösische Tonbild (wenn es gestattet ist, so zu sagen,) eine richtige Vorstellung von der Schreibung des neuen Wortes fast unfehlbar erhalten und dasselbe in seinem vollen Buchstabenbestande schnell, richtig und fest ihrem Gedächtnisse einprägen. Es ist selbstverständlich, daß auf das Abschreiben eines Absätzchens das Dictirschreiben desselben folgen muß, und es ist hier, wie auch sonst bei allem, was Einübung der Orthographie zum Zwecke hat, unverbrüchliche Regel, ein und dieselbe Aufgabe ganz oder theilweise so lange durchzunehmen, bis sie fast von allen Schülern fehlerfrei geliefert wird.

An diese Uebungen des vorbereiteten Dictirschreibens, wobei anfangs die genaueste Wiedergabe bezweckt wird, später auch eine freiere Benützung der angeschauten Wortbilder seitens des Lehrers vorkommen kann, reiht sich das Niederschreiben von auswendig gelernten Stücken. Es heißt das nichts anderes als niederschreiben, was man aufs reichlichste zuvor gelesen und nun in der Stille sich selbst dictirt. Doch merke man wohl: man memorirt nicht, um das Memorirte nachher orthographisch verwenden zu können, sondern, was ohnehin memorirt werden muß, das verwerthet man des guten Memorirens und der Orthographie wegen auch zum Dictirschreiben.

Ist nun in den ersten Jahren das eben beschriebene Verfahren sorgfältig eingehalten worden, so macht es später den Vorgerückteren nicht zu große Mühe, wenn man Dictirstoff aus den Lesestücken der Chrestomathie auswählt, nachdem dieselben gründlich übersetzt und bis zur Fertigkeit gelesen worden sind. Also auch hier gebe man nur vorbereitete Dictate. Denn obschon diesen Schülern durch den Grammatikunterricht, durch den Nachweis der Abstammung der Vocabeln, durch Belehrung über Ableitungen, Zusammensetzungen u. s. w. in der Lesebuchstunde selber allerlei Hülfe gereicht worden ist, so dürfen wir doch nicht übersehen, daß für sie auch die Zahl der stummen Buchstaben und Endungen und vornehmlich die der gleichlauten-

den Sylben und Wörter beträchtlich zugenommen hat. Erfahrungsgemäß wirkt auch hier ein einziges verständig vorbereitetes Dictat mehr Gutes als ein halbes Dutzend unvorbereiteter. Greift man indessen aus diesem oder jenem Grunde doch einmal zu einem unvorbereiteten Dictate, so ist im allgemeinen zu verlangen, daß es sich durchaus innerhalb des durchlaufenen sprachlichen Bereiches bewegen muß; bei unteren Classen sodann ist nothwendig, daß der Lehrer, weil doch alles von seinem Munde abgesehen werden muß, zuerst aufs deutlichste den Satz vorspreche, dann ihn ganz oder in seinen Theilen langsamer wiederhole, dann nachsagen und hie und da wohl noch übersetzen lasse; bei oberen Classen mag das deutliche Vor- und das sichere Nachsprechen genügen. — Wie dem Dictat die Vorbereitung vorausgeht, so folgt ihm die Fehlerverbesserung nach. Daß diese nur wirksam sich erweist, wenn der Lehrer die Arbeiten seiner Schüler selbst corrigirt, d. h. die Fehler angestrichen und hernach im Unterricht besprochen hat und die Verbesserung selber wieder durchsieht, wird von jedem erfahrenen Lehrer bestätigt werden müßen.

So planmäßig betriebene Dictirübungen können nicht anders als vortheilhaft wirken. Die gehörig vorbereiteten der unteren Classen nöthigen jeden Schüler zum scharfen Aufmerken, verbessern sein Lesen, weil er zu einem genaueren Sehen kommt, und greifen auch der grammatischen Unterweisung unter die Arme; die vorbereiteten der oberen bewirken diese Gründlichkeit in noch höherem Grade und machen jedenfalls auf die mittleren Schüler den Eindruck, als arbeiten sie an einem Thema. Die unvorbereiteten Dictate vollends sagen dir auf einen Schlag, wie weit die Schüler im Französischen überhaupt sind, im Wortreichthum und Sprachformenverständnis, im Französischhören, Auswendigwissen, im Verstehen und im Construiren, im Rechtschreiben, Lesen und Exponiren. — Bis zum 14. Jahre sollte aber der Schüler so weit sein, daß er nicht nur aus allem, was im Laufe des Jahres gelesen worden ist, sondern auch aus einfacher stilisirten unvorbereiteten Stücken unter sorgfältiger Aussprache ein richtiges Dictat niederschreiben kann.

D. Das Memoriren.

Es genügt nicht, gute Sprachstücke zu lesen und gutes sprachliches Material dictirt zu schreiben, man muß auch, und zwar frei von weichlicher Schonung des Gedächtnisses, von beidem das gehörige Quantum memoriren, richtig und sicher einprägen, daß das Sprachgefühl sich bilde, das sprachliche Wissen fest werde und allerlei sprachliche Stoffe und Formen jederzeit zur Verfügung stehen.

Auch hier ist wieder mit Nachdruck von einem rationellen, geregelten und methodischen Verfahren zu reden. In ersterer Beziehung halten wir an dem Worte: Gedächtnis und Denken sind leibliche Verwandte; wir machen demnach die Memoriraufgabe faßlich für den Verstand als erste Stütze des Gedächtnisses, und weisen das Memoriren von dem, was der Schüler grammatisch und sachlich noch nicht fassen kann, auf allen Stufen des Unterrichts ab. Sodann sehen wir auch im Auswendiglernen kein besonderes Fach, sondern ebenfalls wieder ein Hülfsmittel, das wir gerne ergreifen, sei es im Lese- oder im Grammatikunterricht, bei der Lectüre wie bei der Composition, so oft sichs eben darum handelt, nothwendiges oder sonst werthvolles sprachliches Material dauernd einzuprägen.

Was soll nun memorirt werden? 1) Vocabeln. Es wird aber jedes neue Wort, wenn möglich und wenn lehrreich, nach seiner Etymologie ins Auge gefaßt, um die wurzelhafte tiefere Bedeutung darzulegen und das Wort nach seiner Sinnfülle zur lebendigen Anschauung zu bringen. 2) Die Schemata der Declinationen und Conjugationen. Hat man sie auf genetischem Wege und in gemeinsamer Arbeit vor den Augen der Schüler entstehen lassen, so sind sie als reine Gedächtnissache zu behandeln, und es kann hierin so wenig eine harte grammatistische Speise als dort beim Vocabellernen eine geistlose lexikologische Plage gefunden werden. 3) Mustersätze für die wichtigsten grammatikalischen Regeln; sie geben einen festen Normalstoff; feste Mittelpuncte grammatischer Erkenntnis und grammatischen Wissens. 4) Musterstücke, besonders Erzählungen in Prosa oder Versen. Erstere dürfen allmählich auch etwas freier nacherzählt werden. — Im übrigen ist als selbstverständlich vorauszusetzen, daß jeder Classe ihr wohlabgestuftes Memorirquantum im Lehrplan zugeschieben wird; ebenso ist unabweislich, daß man in den untersten Classen die Memorirübungen so

weit immer thunlich in den Unterricht selbst verlegt. In dieser Hinsicht dürfte es sich empfehlen, vom Fibelunterricht an alle neuen Vocabeln und Mustersätze durch mündliche und schriftliche Uebungen der mannigfaltigsten Art so lange zu üben, durch Mund, Ohr und Auge gehen zu lassen, bis sie haften. Hierin mag zugleich eine Anleitung liegen, wie die Schüler beim Memorirgeschäft am zweckmäßigsten verfahren.

Bei den metrischen wie prosaischen Musterstücken der oberen Classen versäume man nicht, nachdem sie mit gehörigem Ausdruck vorgelesen worden, auch die logische Disposition, das Ganze in seinen Grundzügen und Theilen in Kürze den Schülern vor Augen zu legen, ein Nachweis, der sie in den Stand setzt, auch eine längere Reihe von Vorstellungen und Gedanken sicherer festzuhalten. Daß diese Musterstücke in bestimmten Stunden aufgesagt werden müßen, daß dabei die älteren Aufgaben in geregelter Folge wieder vorzunehmen sind, daß man überhaupt das Neue zu dem Alten hinlernt, und daß somit keine folgende Classe den Memorirstoff der früheren über Bord werfen dürfe, ist eine wesentliche Bedingung, wenn der oben bezeichnete Zweck des Memorirens in befriedigendem Grade erreicht werden soll. Die andere ebenso wesentliche beruht in der Art und Weise des Hersagens. Hast du auf das richtige und sichere Aufnehmen eines Musterstücks ins Gedächtnis gedrungen, so bringe noch vielmehr auf das sinngemäße Hersagen, auf den Vortrag mit lebendigem Ausdruck. Hältst du in dieser Beziehung alles gedankenlose Leiern, alles gleichgültige Plappern aufs entschiedenste fern, und gehst du selber allezeit mit tüchtigem Recitiren voran, so erweist auch die Schönheit und Vortrefflichkeit des Musterstücks an den Schülern ihre ästhetisch und sittlich bildende Kraft und das Memoriren, sicherlich aber das Recitiren wird zu einem geistigen Vergnügen.

Wünschenswerth ist endlich noch, daß der Lehrer die Memoriraufgaben selber auswendig wisse und nicht genöthigt sei, mit dem Buche in der Hand und vor Augen einzuüben und abzuhören.

E. Der Grammatikunterricht.

Hiemit sind wir an das Hauptmittel gelangt, das der Schule gegeben ist, um die fremde Sprache richtig, gründlich und bildend zu lehren, und dadurch den Schüler sowohl zum rechten Sprachverständnis als auch zum lebendigen Sprachbesitz zu führen. Wenn aber durch die Grammatik für den gesammten französischen Unterricht das feste Fundament gelegt und zugleich ein dauerhafter Aufriß bewerkstelligt werden soll, so kann es nicht zweifelhaft sein, daß dieses Hauptmittel jedenfalls das Hauptstudium, wenigstens der ersten Jahre ausmachen, aber auch in den späteren Cursen durchaus mit ganzem Ernste betrieben werden muß. Daß wir die Vortheile, welche der Grammatikunterricht bringen soll, nur beim systematischen suchen, ist aus dem früher Gesagten bekannt. In demselben unterscheiden wir eine elementare untere und eine gehobenere obere Stufe.

Die untere, in den lateinlosen Anstalten wohl bis zum zurückgelegten elften Jahre gehend, ist der erste geregelte Gang durch die Grammatik; er führt durch die Lautlehre, die Wortlehre, die Syntax, beschränkt sich aber in allem auf das im Gebrauch Unentbehrliche und Nöthigere, sowie auf das zunächst Faßliche; demnach bleiben alle selteneren Formen, die Ausnahmsfälle, die feineren Unterschiede u. ä. beiseite.

Welches Material nimmt er nun im einzelnen durch?

In der Lautlehre die Aussprache, das Lesen und Schreiben der Vocale, Consonanten, Diphthongen, Consonantenverbindungen, Sylben, Sprechsylben, Wörter, Wörterverbindungen. Die Laute treten natürlich in wissenschaftlich geordneten Gruppen oder Reihen und möglichst schnell in Sylben und Wörtern auf. Auf wohlverwendbares, zweckmäßig gewähltes Material ist sehr zu bringen, sowohl in den Wortarten der Nominal-, wie der Verbalgruppe. Jedenfalls vermeide man Namen von Dingen oder überhaupt Wörter, welche erst spät oder nie in der Praxis vorkommen. Die Lautlehre fällt also hier mit dem ersten Fibelunterricht zusammen und liefert jene schon früher bezeichneten Uebungen im Hören, Aussprechen, Ablesen und Abschreiben von der Wandtafel, Lesen im Buch, Dictirschreiben und Memoriren. Mit dem Hörenlernen und Sprechensehen und Nachsprechen fängt der ganze französische, auch der grammatische Unterricht an: Le premier pas à faire dans l'instruction d'une langue étrangère

sera d'accoutumer l'oreille à la prononciation de cette langue, de lui en faire sentir peu à peu les articulations, de lui faire distinguer les syllabes, les mots, les phrases, de lui faire sentir tout ce qu'on prononce dans cette langue, schrieb der Methodiker Delaveaux schon vor hundert Jahren. Nachdem der Anfänger diesem Unterricht einige Stunden ausschließlich gewidmet hat, tritt eine Zweitheilung ein, so nämlich, daß nun der eigentliche grammatische Unterricht selbständig wird, die Fibelstunden aber mit ihren Aussprech-, Lese- und Schreibübungen parallel daneben fortgehen. Ersterer beginnt nun die Wortlehre. Sie ist im wesentlichen nach den zehn Wortarten angelegt. Ihre Uebungen verwerthen womöglich alle im vorausgegangenen und nebenher laufenden Fibelunterricht vorgekommenen Vocabeln, von denen jede ihre genaue deutsche Uebersetzung erhalten hat. Da giebt es reichliche Exercitien sogleich bei den Formen der Declinationen des Substantivs, hernach beim Adjectiv und so fort, sowie Gelegenheit genug zur Bildung von kleinen Sätzen (natürlich mit Ausschluß syntaktischer Schwierigkeiten). Wir betonen diese Bezugnahme der Grammatikstunden auf das jeweilige Fibelmaterial als durch das Wesen des einheitlichen Unterrichts gefordert, zugleich führt sie zu einer Oekonomie, welche die Zahl der Entlehnungen und Vorausgriffe aufs erheblichste verringert.

Was nun die einzelnen Redetheile betrifft, so lasse man das Substantiv sogleich mit dem Artikel auftreten und damit nacheinander vier Declinationen bilden: die mit dem bestimmten Artikel sing. und plur., die mit dem unbestimmten ebenso; diese beiden vornehmlich für die Gattungsnamen; die mit dem Theilungsartikel oder die Declination der Stoffnamen; die ohne Artikel oder die Declination der Personen- und Städteeigennamen. Hiebei werden die Bezeichnungen régime direct und indirect am besten zunächst ganz gemieden; das lateinische Declinationsschema hat noch niemand gereut, sowie überhaupt die lateinische Terminologie oder doch die Anbequemung an dieselbe am zweckmäßigsten sich erweisen.

Auf das Substantiv folgen ganz von selbst die einfachen Präpositionen des Orts, der Richtung, mit dem acc. Daran reiht sich das Adjectiv, zunächst attributivisch gebraucht und dem Substantiv nachstehend, in den verschiedenen Declinationen auftretend, sodann auch in Verbindung mit den eben gelernten Präpositionen; hernach Comparativ, Superlativ; nun die nothwendigsten voranstehenden Adjective in ähnlicher Weise.

Das Numerale bringt zunächst das Grundzahlwort; Uebungen an vielerlei Zahlenreihen, Aussprachschwierigkeiten; Verbindungen mit dem Hauptwort und Declinationsübungen; sodann das Ordnungszahlwort ähnlich; zum Schlusse die einfachsten Zeitbestimmungen. Beim Pronomen wird das Personale nur vorläufig und übersichtlich durchgenommen; das Possessive erst adjectivisch mit mancherlei Declinationsübungen durch Verbindung mit Adjectiv und Numerale; dann substantivisch nach der ersten; das Demonstrativum ähnlich; das Relativum (vorläufig) nur übersichtlich; das Interrogativum theils adjectivisch theils substantivisch. Beim Verbum bietet avoir genugsam Verbindungen mit dem Accusativ der vier Declinationen; être dagegen führt von selbst zu Uebungen mit dem prädicativen Adjectiv. Bei den vier schwachen Conjugationen erscheinen vorherrschend die zielenden Zeitwörter; hernach die ziellosen; bei den zurückzielenden werden die pronomina personalia sowohl als Subject als auch als Accusativ-, Dativ- und Genetiv-Objecte ausführlicher behandelt. Den Schluß bilden die häufigeren starken Verba. Dieser ganze Abschnitt erfordert die größte Sorgfalt. Mündlich, schriftlich müßen die so mannigfachen Veränderungen eingeübt werden, und man darf nicht ruhen, bis entschiedene Sicherheit erzielt ist. Beim Adverbium werden die nothwendigsten des Orts, der Zeit und der Art und Weise berücksichtigt; desgleichen die Steigerung. Die Conjunction wird zunächst nur so geübt, wie sie Satzglied mit Satzglied verbindet oder trennt.

In der Satzlehre kommt zuerst der unausgebildete, dann der bekleidete einfache Satz; hiebei neben dem Aussagesatz besonders der Frage-, der Wunsch- und der Befehlsatz; dann die einfachsten Formen der Satzverbindung und des Satzgefüges; überall anschauliche Darstellung der Wortfolge, der Satzfolge und der Satzfügung; die vielerlei Uebungen bringen auch die Ergänzungen zum Capitel von den Relativpronomen und zu dem von den Conjunctionen.

In Betreff des Verfahrens in dem Unterricht sind folgende drei Hauptstücke wohl zu beachten:

1) Bringe den Lehr- und Lernstoff auf dieser Stufe nur in kleinen Quantitäten und nimm eine grammatische Materie nach der andern durch, nicht mehrere zugleich; gehe auch nie zur zweiten, solange die erste nicht zu völliger Erkenntnis und durch sicheren Gebrauch festes Eigenthum geworden ist.

2) Um für diese richtige Erkenntnis zu sorgen, laß jede zu behandelnde grammatische Thatsache, Form u. s. w. an einigen französischen Musterbeispielen, und zwar so weit nöthig und thunlich, im Satzverband, anschauen und erkennen; bewerkstellige sodann eine richtige und gute deutsche Uebersetzung derselben; hierauf laß die deutschen und die französischen Formen vergleichen und endlich daraus die Paradigmen erzeugen oder den Lehrsatz für das Deutsche und den für das Französische ableiten. Durch diese vier sich rasch folgenden Verstandesoperationen wird das Verständnis der französischen Sprachform sicher und gründlich erzielt.

Daß auf diesem Wege auch für den deutschen Unterricht ein namhafter Gewinn sich zugleich ergeben muß, wird unbestreitbar sein; doch wollen wir nicht übersehen, daß es sich nicht um einen puren Anschluß des Französischen ans Deutsche, sondern nur um ein förderndes Zusammenschließen und Zusammenhalten beider handelt.

3) Wie wird aber das grammatische Wissen ein sicherer Besitz? Wenn man dieses Verständnis der Form vertieft und diese Erkenntnis der Regel einprägt. Dies geschieht wohl nicht durch „öfteres Lesen der Regeln", sondern fürs erste dadurch, daß man Form oder Regel einübt an weiteren, den Mustersätzen ähnlichen Expositionsbeispielen, die in dem grammatischen Uebungsbuch gegeben sind und deren Zahl im Nothfall durch Dictate vermehrt werden muß. Auf die mündliche, wenn von Nutzen auch schriftliche Uebersetzung ins Deutsche ist großer Fleiß zu verwenden. Auf dieses Einüben folgt das mehr oder weniger selbständige Verwenden der Formen und Regeln an entsprechenden Compositionsbeispielen.

Endlich wird besonders durch jenes mündliche Uebersetzen, wobei der Schüler ohne Buch und ohne Präparationsheft arbeitet, durch Auswendiglernen, durch geregeltes Wiederholen und mannigfaltigstes Verbinden des Alten mit dem Neuen das Durchgenommene zu einem freien Eigenthum gemacht, das jederzeit vorhanden und verwendbar ist, und zu einem sicheren Grund und Boden, auf welchem der spätere grammatische Unterricht nicht bloß sicher stehen, sondern auch ebenso fortschreiten kann.

Weitere methodische Winke.

Stelle für jede der vier Declinationen des Substantivs, sodann für die des Substantivs mit nachfolgendem, mit voranstehendem Adjectiv, ähnlich für den Comparativ, den Superlativ, für die Conjugation einfache Musterschemata auf. Sie seien klar, übersichtlich angeordnet und eben dadurch geeignet, als feste unabänderliche Orientirungspuncte zu dienen. Aus eben diesem Grunde laß diese Formen von Anfang an gründlich anschauen, scharf auffassen, in ihre Bestandtheile zerlegen, und durch hinreichende Versinnlichung der grammatischen Verhältnisse besonders auch die Bedeutung jedes Theils unterscheiden.

Uebersieh dabei nicht, daß die Formen der französischen Flexionen schwieriger zu fassen und zu behalten sind, weil sie fürs Auge nicht scharf genug geformt und geschieden sind, besonders aber durch das häufige Stummwerden von Vocalen und Consonanten für das Ohr eine höchst empfindliche Einbuße an bestimmter Ausprägung erlitten haben. Da ist eine Nachhülfe nicht zu verschmähen. Diese kann fürs Ohr darin gefunden werden, daß man, wie oben beim Dictiren schon angerathen, jede Flexion beim Anschauen und Erfassen zunächst nach dem geschriebenen Buchstabenwerth behandelt und volltönend lesen läßt. Aber auch für das Auge kannst du sie faßbarer und behältlicher machen durch anschauliche Entwicklung und saubere Darstellung an der Wandtafel, durch jeweilige übersichtliche Zusammenstellungen einzelner Formen (z. B. alle Nominative oder alle Genetive sing. der vier Declinationen oder alle prés. de l'ind. sing. 3; alle imparf. de subj. pl. 1 u. ä.). Auf diese Schemata komme man aber nicht erst im Falle der Noth zurück, um von ihnen aus die benöthigten Analogieschlüsse zu machen; viel besser ist es, wenn man im Elementarcursus keine Grammatikstunde vorübergehen läßt, ohne irgend eine Declination oder Conju-

gation, wie es gerade taugt, in mündlicher Uebung rasch vorgenommen zu haben. Im Anschluß an diese Schemata müßen die unbegreiflicherweise außerhalb der Lateinschule so gering geachteten Formenübungen am einzelnen Wort oder an Wortverbindungen vorgenommen werden. Es lebt doch in jedem einzelnen Substantiv oder Adjectiv eine Vorstellung; warum sollte dabei nichts gedacht werden, warum an Wortverbindungen keine sprachlichen Verhältnisse gelernt werden können? Zudem sind Uebungen an Satzgliedern die natürlichste Vorstufe für die Uebungen im Satz, und nur wer diese wichtigen Elemente sicher beherrscht, kann seine späteren syntaktischen Aufgaben lösen.

Laß jede Regel, weil sie ein grammatischer Lehrsatz und eine Vorschrift über das, was allgemein und mustergültig ist, in leichtfaßliche, jedoch möglichst scharf bestimmte Spruchform bringen; halte dann aber darauf, daß sie wortgetreu und in unabänderlicher Form auswendig gelernt werde. So streng das Letztere vom Schüler gefordert werden muß, so streng ist vom Lehrer zu verlangen, daß er die Regeln aus den Beispielsätzen durch Beobachten und Schließen ableiten lasse, sie also durchaus nicht in fertiger Form mittheile. Eine einzige unter der Leitung von sicher führenden Fragen durch eigenes Bemühen abstrahirte Regel oder Definition dient dem geistigen Zweck des Unterrichts besser als das Behalten von zehn pure überantworteten. Nicht von gegebenen, sondern nur von gefundenen Regeln sollte im Unterricht die Rede sein.

Die Mustersätze und alle Uebungsbeispiele für Exposition wie Composition der Grammatikstunde sollen im Elementarcursus in Bezug auf den Inhalt allermeist auf der Stufe der Anschauung sich bewegen, natürlich mit Ausschluß alles Armseligen und Langweiligen; die Darstellung sei einfach aber anregend, das Ganze verwendbar und behaltenswerth. Allgemein-grammatisches Theoretisiren bleibe aus dem Elementarcursus (und dem folgenden) weg; um so mehr halte man bei der Behandlung der Formenlehre darauf, daß die Schüler scharf auffassen, unterscheiden und vergleichen lernen, und so geistig sich bilden.

Das Construiren der Sätze nicht zu verlangen, ja thatsächlich unnöthig und unmöglich zu machen, wie wirs noch immer in manchen französischen Elementarbüchern finden, sofern man den Wörtern im deutschen Satze Zahlen beigiebt, nach der Ordnung, in welcher sie im französischen Satze an die Reihe zu kommen haben: diese directe Anleitung zum Nichtconstruiren erscheint mir als ein Hauptgebrechen unseres französischen Unterrichts. Von einem denkenden Lernen kann sicherlich unter solchen Umständen niemals die Rede sein, die Arbeit des Uebersetzens ist gar nicht mehr vorhanden, es findet nur die öde mechanische Verrichtung des Untersetzens statt. Ist ein Schüler also gegängelt worden, so braucht es mehrere Jahre, bis man ihn an ein vernünftiges Verfahren gewöhnt hat. Findet er seine Leitzahlen nicht, so ist er unglücklich, weil hülflos, und bringt schließlich die bekannten comment beaucoup, oder on faut ses dettes payer zuwege. Dabei können wir nicht verschweigen, daß gerade dieses geistloseste aller Hülfsmittel den französischen Unterricht in den Augen aller Lateinlehrer wie Lateinschüler verächtlich gemacht hat, ja daß viele darin einen Hohn auf alles vernünftige Sprachenlernen gefunden haben, weil es erfahrungsgemäß allen Sprachsinn abstumpft. Dieses Uebel muß durchaus weggeschafft werden, eher ist eine innere Gesundung und dauernde Erstarkung unseres französischen Schulunterrichts eine Unmöglichkeit. Unsere Schüler müßen angeleitet werden, sowohl jedes einzelne Nomen an und für sich scharf aufzufassen als auch die verschiedenen Casus im Satze zu unterscheiden, und beides um so ernstlicher, je weniger Flexionsmerkmale dies erleichtern; müßen sie allmählich lernen, die Stellung und Verrichtung jedes einzelnen Satzgliedes und die mancherlei logisch-sprachlichen Verhältnisse zu verstehen, und darnach nicht nur den deutschen Satz geordnet aus einander zu legen, sondern auch den französischen regelrecht selber aufzubauen. Giebt man ihnen hiefür gleich zu Anfang ein Normalverfahren an, eine ganz bestimmte Form, bestehend aus einer festen Folge von Fragen für die logische Ordnung der Satzglieder, und hält man allezeit streng an dieser Form, so lernen alle Schüler das Construiren, und für alle wird es eine Geistesgymnastik und ein unschätzbares formales Bildungsmittel.

Nachdem so in Gestalt von sicheren positiven Kenntnissen die Grundzüge, Grundformen und Grundgesetze der ganzen elementaren Grammatik angeeignet worden sind, kann nun die eigentliche Arbeit strengen Denkens, der obere grammatische Cursus

beginnen. In Ansehung des Materials, welches derselbe zu lehren und zu üben hat, handelt es sich um Erweiterung und tiefere Gründung des bis jetzt Gelernten, so zwar, daß nunmehr bei diesem zweiten Gange durch die Grammatik auch die wichtigeren Ausnahmen, die sogenannten Unregelmäßigkeiten, und die Eigenthümlichkeiten und Feinheiten, soweit erforderlich, an die Reihe kommen. Daß man das Neuhinzutretende in engste Verbindung mit dem zuvor Gelernten zu bringen hat, braucht kaum angedeutet zu werden.

Nachdem die Vocale, die Consonanten in ihren Hauptgruppen, wieder übersichtlich dargestellt sind, fallen nun der Lautlehre allerlei Ergänzungen zu. Sie betreffen die Accentlehre, die Apostrophe, die Theilung nach Sprechsylben, die Quantität der Sylben, allerlei Unregelmäßigkeit in der Aussprache und kleiden sich am wirksamsten in das Gewand praktischer Uebungen und Aufgaben.

Die Wortlehre wird wiederum selbständig betrieben, also nicht in die Satzlehre eingewoben. Hier gilt es, beim Substantiv die dritte und vierte Declination gründlich durchzunehmen, beim Adjectiv die Gesetze über die Stellung, beim Pronomen die Gruppen der unbestimmten, beim Verbum, besonders beim reflexiven, die Häufung der Objectpronomen recht ins Auge zu fassen. Hier wie bei allen andern Redetheilen müßen die sprachlichen Thatsachen in richtigem Zusammenhang und deutlicher Gliederung sichtbar werden, müßen Function und Bedeutung jeder Wortart und Wortform zu klarer Erkenntnis gelangen, und die Schüler angeleitet werden, solche in genauen Definitionen, in Lehrsätzen und Regeln auszudrücken. Die grammatischen Uebungen müßen natürlich bei jedem Paragraphen so lange fortgesetzt werden, bis mehr und mehr ein bewußter freier Gebrauch sich einstellt. Neben der Wortlehre haben aber die Schüler nun auch bei jedem Redetheil die Wortbildungslehre in etwas zu erfassen.

Von einer systematischen Einführung in den französischen Wortschatz, etwa in der Art, daß zuerst nur Stämme, dann Ableitungen, dann Zusammensetzungen in der Fibel, dem Lesebuch und in den Exercitien vorkommen sollten, kann im Schulbetrieb nicht die Rede sein. Aber besondere praktische Uebungen an einzelnen Stämmen sind wohl durchzuführen; erforderlich ist es, daß nunmehr die neuen Vocabeln, und bei Gelegenheit auch lehrreiche ältere, nach ihrer leiblichen Abstammung und Bildung angeschaut, und sodann nacheinander in ihrer ursprünglichen, späteren und abgeleiteten Bedeutung erfaßt werden. Diese Belehrungen werfen oft ungemein helles Licht auf eine sprachliche Gruppe. Da hören diese Wörter alsbald auf, willkürliche Bildungen, starre Zeichencomplexe zu sein, denn der Schüler vernimmt, welchen Sinn das Wort von Hause aus in sich trägt, sieht die Wurzel, aus welcher es hervorgewachsen ist, und dasselbe steht nun in sinnlicher Anschauung und unmittelbar wirkender Kraft vor dem Auge seines Geistes. Die rechte Wortbildungslehre wird von selbst zur Wortbedeutungslehre.

Die Syntax wird wieder nach den Satzformen und Satztheilen angeordnet.

Beim einfachen Satze ist besonders zu betonen die Satzgliederfolge im Aussage-, Ausrufe-, Frage- und Befehlssatze, sodann die Casuslehre, die Rection der Verba, der Adjective. In der Satzverbindung müßen die Conjunctionen und die Tempuslehre vornehmlich zu ihrem Rechte kommen, bei beiden Capiteln nicht ohne ernste Anforderungen an Lehrer und Schüler. Beim Satzgefüge endlich hat man außer den Nebensätzen drei der wichtigsten Gegenstände zu behandeln, nämlich die Moduslehre, die Consecutio temporum und die Participialconstructionen. Hier müßen die mancherlei Vergleichungen mit dem deutschen und dem lateinischen Satzbau wirksame Dienste thun, sei es daß die verglichenen Erscheinungen gegensätzlich oder parallel laufend oder gar congruent sich darstellen; und wenn irgendwo durch praktische Uebungen die grammatische Einsicht und Erkenntnis Gewinn zieht, so ist es hier; weshalb auf die mannigfaltigsten Expositions- und Compositionsarbeiten der Nachdruck zu legen ist.

In Betreff der Methode dürfte zum Bisherigen noch Folgendes zu sagen sein. Auf dieser Stufe, beim elf- bis vierzehnjährigen Schüler, bleibt es eine Hauptaufgabe, nicht bloß in sichern Besitz aller nöthigen Formen zu kommen, sondern auch durch die harte Schale der Formen durchzubringen zur reiferen Einsicht in ihr Wesen. Wie geschieht das? Indem der Lehrer jedes grammatische Pensum geistbildend betreibt und jede

Materie möglichst rationell darstellt: sei es, daß man hier die Entstehung einer syntaktischen Form nachweist, oder dort, wie eben angedeutet, französische Wortformen mit den entsprechenden lateinischen und deutschen vergleichend zusammenstellt und den sprachlichen oder den logischen Zusammenhang zwischen beiden klar macht; sei es, daß man das einemal den innern Grund der grammatischen Thatsache, die ratio des usus, ein andermal die praktische Zweckmäßigkeit einer sprachlichen Regel darlegt; kurz gesagt, indem der Lehrer alles so in die Hand nimmt, daß der Schüler jede sprachliche Erscheinung der Wort- und der Satzlehre nach ihrer sichtbaren Gestalt und ihren onomatischen Bestandtheilen, wie nach Begriff, Bedeutung und Anwendung lebendig und richtig erfaßt. Ist dieses Erkenntnisfundament in genügender Weise gelegt, so geht das Geschäft des Einübens in ungehemmter Weise und mit Erfolg vor sich, die Formen setzen sich im Gedächtnis fest und mit ihnen das lexikalische Material, und auf dieser doppelten Grundlage erzeugt sich auch ein befriedigendes Können. Dieser Erfolg stellt sich jedoch nur ein, wenn der ganze grammatische Unterricht, das müßen wir aufs bestimmteste wiederholen, den Schüler stets in logische Zucht nimmt, also von einer Materie zur andern ihm Gelegenheit eröffnet, die geistigen Kräfte einzusetzen zum scharfen Unterscheiden und zum unverdrossenen Eindringen, desgleichen alles theoretisch Gelernte zu ausgiebigen praktischen Uebungen, mündlich wie schriftlich verwendet.

Im einzelnen dürfte noch davor zu warnen sein, daß man in Verfolgung des theoretischen Theils der Aufgabe sich nie in unfruchtbare Untersuchungen einlasse, noch auch in unersprießliche Unterscheidungen verliere. Was möchten auch die feinsten Subtilitäten oder gelehrten Excurse auf dieser Stufe sogar bei begabten und strebsamen Schülern frommen? Es genügt, sie soweit zu bringen, daß sie sattelfest in den Formen und wohl versehen mit Vocabeln seien und einen Trieb haben, alle sprachlichen Erscheinungen geistig zu erfassen. In Betreff der Casuslehre dürfte die Erklärung der logischen Verhältnisse am sichersten gelingen, wenn sie von den ursprünglichen räumlichen Beziehungen ausgeht; desgleichen wird es gute Früchte tragen, wenn man bei eben dieser Materie dem trefflichen Vorgang der lateinischen Grammatik weiter folgt und bei jedem einzelnen Casus die besondere Function sorgfältig unterscheidet. Man faßt also z. B. nicht allgemein den acc. ins Auge, sondern scheidet den des Objects auf die Frage wen oder was? von dem der Werthbestimmung auf die Frage wie viel? und von dem der Zeitbestimmung auf die Frage wie lang? u. s. w. Bei der Behandlung der Syntax ist das Wesentliche der Interpunctionslehre zu berücksichtigen, aber ebenso wichtig möchte es sein, auch das Lesen, und überhaupt den Vortrag der einzelnen Satzarten etwas zu üben. — Daß am französischen Satzbau vollends nicht selten Maß und Muster für Einfachheit, Kürze und Klarheit des Gedankenausdrucks und der Darstellung überhaupt genommen werden können und müßen, ist wohlbekannt.

F. Die Lectüre.

Das erste Lesebuch, im Anschluß an die Lesefibel, entspricht dem ersten grammatischen Cursus. Es steht seinem Inhalt nach auf der Stufe der Anschauung; es vermeidet also so viel als möglich die unvermittelten abstracten Begriffe, wählt das rein anschauliche Begreifen, Urtheilen und Schließen, redet die einfache kindliche Sprache in Geschichten aus dem Natur- und besonders Thierleben, Scenen aus der menschlichen Welt, lebhaften dialogues familiers, kurz in Darstellungen, welche nicht über den Gesichts- und Gemüthskreis des Schülers hinausgreifen, frisch gearbeitet sind und mit Freude ergriffen werden.

Der Form nach bietet es kleine, zusammenhängende Lesestücke, lebendige Sprachganze in schöner Darstellung und so einfach geschrieben, daß nur die gewöhnlichsten Wort- und Satzformen angewendet sind, also des textes faciles et élémentaires, wie sie den einfachen grammatikalischen Kenntnissen des jungen Alters entsprechen. Dieses Lesebuch kann man bald, jedenfalls mit Beginn des zweiten Jahres in Angriff nehmen.

Das zweite Lesebuch geht neben dem zweiten grammatischen Cursus her. Es besteht aus einer etwas umfangreicheren Sammlung anregender Musterstücke, und enthält nur Originale, nicht Uebersetzungen aus dem Deutschen oder Lateinischen. Theils reden sie die gehobene Sprache der Bücher, theils führen sie in die Redeweise der

guten Gesellschaft, des edlen Umganges, des gewöhnlichen gebildeten Mannes ein. Es handelt sich also nicht darum, eine Auswahl französischer Autoren nach einander vorzuführen, auch nicht einen französischen Autor zum Mittelpunct der Lectüre zu machen; überhaupt nicht Autoren, sondern classische Stücke mit passender Nahrung für das Jugendalter sind das, was unserer Stufe frommt; ob sie von berühmten oder unberühmten Schriftstellern herrühren, ist hier Nebensache und entscheidet nichts.

Zu welchem Zwecke aber lesen wir dieses sprachlich classische Buch? Hierüber sich klar zu sein, ist von Wichtigkeit. Daher sprechen wir sogleich auf das entschiedenste aus, daß uns die Lectüre fürs erste nicht wegen der Grammatik da ist. Das französische Lesebuch ist uns nicht der Mittelpunct des gesammten französischen Sprachunterrichts, so wenig, als es das deutsche für den deutschen Unterricht sein kann; und daher darf auch der Lehrer den Schüler hier nicht weiter mit Grammatikalien behelligen, weder ordinären noch spitzfindigen, als eben zum sprachlichen Verständnis nöthig ist.

Die Lectüre ist ferner auch nicht da, um den Realienunterricht in sich aufzunehmen, sie hat nicht einmal das etwa mitlaufende Realienmaterial in ausgiebiger Weise sachlich zu verwerthen. Qui trop embrasse, mal étreint: wenn also die Lectüre bei der Exposition in die dargestellten realen Verhältnisse und Zustände lebendig hineinführt und die Handlung anschaulich entwickelt, thut sie genug.

Unsere Lectüre ist endlich auch nicht da, um den Schülern Kenntnis der Literaturgeschichte zu verschaffen und einen Ueberblick über die Entwicklung der französischen Dichtkunst zu geben. Diese Schullectüre hat eine andere Aufgabe. Sie verfolgt einen realen Zweck und will in französische Schriftwerke einführen, um darin und dadurch das französische Volk in seiner geschichtlichen Entwicklung, seinem Denken, Reden und Thun kennen zu lernen; aber sie steckt sich auch ideale Ziele und nimmt ein sprachliches Musterstück durch, daß der Schüler die darin niedergelegten interessanten Gedanken verarbeite und dadurch seinen eigenen Geisteshorizont erweitere und bereichere, daß er die Schönheit der Darstellung fasse und unverkümmert genieße und dadurch seine Phantasie belebe und läutere, und so durch beides Geist und Herz auf eine höhere Stufe der Bildung hebe. — Was hat nun der Lehrer zu thun, um diese Zwecke zu erreichen, um dem Schüler nicht bloß ein gründliches Verständnis des dargebotenen Gedankeninhalts, sondern auch ein Gefühl der schönen Erscheinungsformen zu verschaffen? Er fängt die Lesebuchstunde mit dem guten Vortrag des Musterstücks an. Er erschließt natürlich den Inhalt desselben dadurch noch nicht, wenn die Darstellung auch die lebendigste war. Gleichwohl übt derselbe durch seine Leistung einen anregenden Gesammteindruck auf das Gemüth des Schülers aus und erweckt in diesem den Wunsch, sich weiter mit dem Stücke zu beschäftigen. Das nächste, was derselbe dabei zu Tage fördert, ist eine französisch-deutsche wortgetreue Uebersetzung. Sie hilft die äußeren fremdsprachlichen Hüllen beseitigen und dem Gedankenkern näher treten. Nachdem er sodann das Wort: verbis studetur et rebus weiter befolgt, nachdem das sprachlich Unklare vom Lehrer aufgehellt, das sachlich Unverstandene richtig gestellt worden, versteht er, was ihm vorgelesen wurde. Doch dieses Verstehen ist zunächst mehr ein inwendiges: den vollen Beweis gründlichen Verständnisses hat er erst erbracht, wenn es ihm schließlich gelungen ist, den ganzen vorliegenden Gedankeninhalt, und nur diesen, in richtigem und reinem Deutsch wiederzugeben. Diese Arbeit gehört jedoch entfernt nicht zu den leichten. Weil man sie aber gemeinhin für leicht hält, nimmt man sie auch durchschnittlich leicht und so geschieht es, daß in diesem Stücke erstaunlich viel gestümpert, vernachläßigt, gesündigt wird, und daß die Schüler sich für das Thema meistens eine bessere Note erwerben als für die Version. Was man da und dort als deutsche Uebersetzung bietet oder gelten läßt, ist oft nichts als eine rohe, lexikalische, kaum eine logische, noch weniger eine stilistische Uebung oder Leistung, völlig dazu angethan, die herbe Anklage zu stützen, der französische Unterricht schade dem in der Muttersprache und verderbe dem Schüler jedenfalls seinen deutschen Stil. Wie ist nun beim französischen Exponiren des Genaueren zu verfahren, daß der Vorwurf der Flachheit und Leichtfertigkeit uns nicht treffe und der Zweck der Lectüre ganz erfüllt werde? Ich denke, hiezu fehlen uns die Mittel nicht. Vor allem müßen wir den Schüler beim Uebersetzen sprachlich und logisch so leiten, daß er

in der fremden Denk- und Ausdrucksform den Gedankenkern finde und solchem alsdann völlig und rein daraus losschäle. Hiebei bringe man darauf, daß er den Sinn aus dem Texte nehme, nicht aber einen hineintrage oder es gar aufs Errathen ankommen lasse. Zu dem Behufe folge man Luthers Weisung und sehe dem Text recht ins Gesicht. Man drehe also im Nothfalle jedes Wort gleich einer Geldmünze um und untersuche es mit dem Schüler auf sein Gepräge und seinen Werth; desgleichen sorge man durch Construiren für das Aufschließen schwierigerer Satzformen. Ist endlich der ganze Vorstellungsinhalt gehoben und zu klaren und genauen Begriffen erhoben, so mag der Schüler wohl das Buch zuklappen und den Gedankeninhalt ebenso treu als frei in den ihm geläufigen deutschen Sprachformen wiedergeben. Wie vorhin gesagt, ist dies eine wahrhafte Arbeit und kein Spiel und der Lehrer darf den Schüler gar nicht schonen. Letzterer muß diese und jene Wendung und Satzformirung so lange versuchen, bis alle ungenauen Satzglieder und schiefen Satzverbindungen gebessert, alle nachläßigen An- und Entlehnungen vermieden, alle holprigen Wortfolgen abgewiesen, alle Geschmacklosigkeiten völlig getilgt sind. Daß bei einem derartigen Betrieb keinerlei Nachtheile weder für geistige Bildung noch auch für die Ausbildung im Deutschen möglich sind, ist einleuchtend; im Gegentheil, es ergibt eine solche Beschäftigung mit der klar und scharf gefaßten französischen Prosa eine vortreffliche Gelegenheit im unterscheidenden und eindringenden Denken, und dazu löst sie die Zungen unserer Knaben und schult sie im präcisen und erschöpfenden deutschen Gedankenausdrucke; eine solche französische Exposition gestaltet sich zu einer deutschen Composition. Ist aber auf diesem Wege eine wirklich gute deutsche Uebersetzung zu Stande gebracht, so ist bekanntlich in ihr auch die beste Interpretation gegeben. Um so mehr erspare sich der Lehrer alles weitläufige Reden über Inhalt, grammatische und stilistische Form, meide auch alles ästhetische Kritisiren, und schenke vielmehr die ganze Aufmerksamkeit der nun zu vollziehenden letzten Arbeit des Schülers. Diese besteht darin, das französische Lesestück mit gutem Ausdruck vorzutragen. Thut er dies mit Hingebung und läßt er dabei spüren, wie ihm dieses Vorlesen zur Freude sei, so ist alles wohlgerathen und eine Bürgschaft gestellt, daß er auch künftig Liebe zur guten Lectüre bewahren werde.

Die Frage, wie viel zu lesen sei, kann hier wohl nicht im einzelnen beantwortet werden. Einerseits muß man wünschen, daß die Schüler viel lesen, andererseits jedoch ruht der Hauptwerth und Hauptnachdruck darauf, daß sie viel verstehen und viel sich aneignen.

Zum Schlusse noch ein Wort über das Präpariren. Nach unserer Erfahrung wird es anfangs am besten vermieden; jedenfalls ist es ohne passendes Schulwörterbuch nicht gut auszuführen. Bei den jüngeren Knaben ist es gemeinhin nichts anders als die mechanische Arbeit des Blätterns und oberflächlichen Wörtersuchens. Und wenn sie schließlich die erste beste deutsche Vocabel niederschreiben, so ist der Gewinn für den Geist klein, aber die Förderung der Gedankenlosigkeit und der Zeitverlust groß. Vom Anfänger verlange man als ganze Vorbereitung nur den Eintrag der unbekannten Vocabeln und lasse die Verdeutschung in der Lehrstunde selber dazusetzen. Die Vorgerückteren erst können sich mit Nutzen präpariren und sollen auch ernstlich dazu angehalten werden, nachdem der Lehrer sie im rechten Präpariren zuvor unterwiesen hat. Das bildende, förderliche Vorarbeiten und Vorbereiten für die Lesebuchstunde, das eigene selbständige Zuvordurchforschen eines Textes ergiebt sich für die Schüler mit nichten von selbst; es muß ihnen einigemal vorgezeigt werden. Da leitest du sie an, wie Satz von Satz geschieden, wie durch die feststehenden Constructionsfragen die Haupt- und Nebenglieder derselben aufgefunden werden; ferner wie zu verfahren ist, um den passenden Sinn für jedes unbekannte Wort aus dem Wörterbuch oder der Grammatik zu erforschen, und zeigst, wie man nicht abläßt, bis man einen logischen Zusammenhang und eine erträgliche Verdeutschung hergestellt hat. Kennt der Schüler aber einmal das zweckmäßige Verfahren, so ist unerläßlich, daß der Lehrer allezeit streng darob halte. Auf eine leichtsinnige oder nur zum Schein gefertigte Vorarbeit folgt durchweg ein gedanken- und geschmackloses Uebersetzen; je zweckmäßiger dagegen sich der Schüler von Anfang an präparirt, desto größer sein formaler und geistiger Gewinn, desto näher für ihn die Zeit, wo er ohne viel Mühe sich vorbereitet, ja der Hauptsache nach stets vorbereitet ist.

G. Das Componiren.

Mit dem größten Rechte sieht die Lateinschule seit Jahrhunderten in den Expositions- und Compositionsübungen die zwei Hauptmittel zur Lösung ihrer sprachlichen Aufgabe. Besonders die letzteren, als geist- und sprachbildend in gleich hohem Maße, haben bei ihr von jeher in unerschütterlichem Ansehen gestanden, ja sind das erste Kriterium sprachlichen Wissens und Könnens geworden. — Von der Vorstufe des Componirens, sofern man unter demselben das Verfertigen eines französischen Thèmes auf Grund einer deutschen Vorlage versteht, haben wir beim Grammatikunterricht schon gehandelt. Dort galt es eine grammatische Regel um die andere exponendo und componendo einzuüben; die Compositionsübungen erfolgten daher vornehmlich an abgerissenen einzelnen Sätzen. Je weiter aber der Schüler sich des Gebiets der Grammatik bemächtigt, desto häufiger legt man ihm zusammenhängende deutsche Materialien (als Exercitien) vor und diese französisch componiren zu lernen, ist eine Hauptaufgabe der Grammatikstunden. Es liegt nun auf der Hand, daß die Schule bei Lösung derselben vor allem auf die Beschaffenheit des Uebersetzungsmaterials ihr Augenmerk zu richten hat. Weil die Aufgabe allerlei Schwierigkeiten in sich schließt, hat unsere Zeit auch hier auf Erleichterung gesonnen und den alten streng-bürgerlichen Weg gründlicher Anstrengung namhaft geebnet. Aber anstatt zu zeigen, wie der Schüler mit diesen Schwierigkeiten ringen soll, um sie selber zu überwinden, hat man vorgezogen, dieselben geradezu aus dem Wege zu räumen: man hat nämlich die zu übersetzenden Stücke zuvor französisch hergerichtet, in Satzgliederung und Satzfügung eigens französischdeutsch zubereitet. Hat man dabei das Rechte gethan? Es ist doch unbestreitbar, daß bei einer so gestalteten deutschen Vorlage dem Schüler das Produciren der französischen Satz- wie Stilformen, also die wichtigste und werthvollste geistige Arbeit, großentheils abgenommen ist; daß ihm nur die Reproduction des vorgelegten Inhalts, und eben damit die kleinere Hälfte geistiger Anstrengung und geistigen wie sprachlichen Nutzens verbleibt, daß folglich sein Geschäft in einem ziemlich äußerlichen Uebersetzen ohne viel Anstrengung der Urtheilskraft, seine Leistung in einem französischen Abdruck eines „vorgearbeiteten" deutschen Satzes besteht. — Wie ganz anders gestaltet sich das französische Componiren, wenn man echte deutsche Geistes- und Gemüthsproducte in ihrer deutschen Form vorlegt, Musterstücke aus deutschen Schriftstellern, von anregendem Inhalt und ansprechender Formschönheit. Allerdings fällt diese Arbeit dem Schüler viel schwerer, sofern er nicht nur den gegebenen Inhalt zu reproduciren, sondern dazu noch die freie Production der fremden Form zu besorgen hat. Er darf nicht die Wörter übersetzen, muß aber jedes Wort des Originals berücksichtigen, er kann nicht vorgelegte Satzformen abdrucken, sondern soll echte deutsche Formen in regelrechte französische umsetzen. Eben deswegen lohnt es sich aber auch der Mühe, wenn wir uns hier noch genauere Rechenschaft von den Arbeiten geben, welche ihm bei diesem Uebersetzen zugemuthet werden.

Ehe wir dies thun, haben wir jedoch noch eine Voraussetzung namhaft zu machen, nämlich die, daß das deutsche Thema dem Schüler nichts biete, was er nicht verstehen kann, und daß es überhaupt in den Schwierigkeiten das rechte Maß halte; denn nur wenn sich diese in angemessenen Schranken bewegen, ist aus ihrer Ueberwindung ein wahrhafter Gewinn zu ziehen.

Das erste Geschäft des componirenden Schülers besteht nun darin, den Inhalt des deutschen Stückes nach seinen Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen im einzelnen und nach den vorliegenden Verbindungen und Beziehungen sich schnell klar zu machen. Sobald er das gethan und demzufolge den Inhalt in seine Gewalt bekommen hat, muß er sich anschicken, ihn von der deutschen Ausdrucksweise abzulösen und in französischen Sprachformen wiederzugeben. Diese haben aber ihre Eigenthümlichkeiten und sind wohl in der Mehrzahl der Fälle den deutschen nicht congruent. Hier gilt es, auf der Hut zu sein und theils die sich vordrängenden Germanismen abzuweisen, theils die ergänzenden und ausgleichenden Materialien und Formen aus dem Wortschatz, den Participial- und andern syntaktischen Constructionen, den Gallicismen u. s. w. aufzusuchen und das alles im Sinn und Geist der französischen Sprache anzuwenden. Soll der Schüler nun gegenüber von so viel Schwierigkeiten Erfolg haben, so muß er freilich mit aller Anstrengung beim Werke sein: sein Gedächtnis muß sich in voller

Sammlung befinden, sonst kann es nicht Gesetze und Regeln, Vocabelnformen zur steten Auswahl bereit halten; seine Urtheilskraft muß frisch und elastisch sein, sonst wird sie sich nicht in den ungleichartigen Denk- und Ausdrucksformen beider Sprachen hin und her bewegen; sein Geschmack muß jene beiden wachsam begleiten, sonst ist er nicht im Stande, das Zutreffende zu erlesen, und nur wenn alle drei einheitlich wirken, gelingt die erforderliche fremdsprachliche Form. Man ersieht hieraus, daß auch das französische Componiren eine Schule der Kraft ist, und das gesammte geistige Vermögen des Schülers in anhaltender Weise in Anspruch nimmt. Das aber ist ja gerade der einzige und naturgeordnete Weg, um die Geisteskräfte zu entwickeln und eine gleichmäßige formale Ausbildung derselben zu gewinnen. Rechnet man noch dazu, daß der Geist des Schülers den im Uebersetzungsthema dargebotenen Gedankenstoff keineswegs umsonst durcharbeitet, sondern daß er sich daran nährt und bereichert, so begreift man, daß durch das rechtbetriebene französische Componiren die geistige Ausbildung nach der formalen wie materiellen Seite hin in einem vorzüglichen Grade gewinnen muß. Zu den besonderen Wirkungen rechnen wir aber noch die, daß der Schüler im Verlaufe dieser Uebungen nicht bloß die Fähigkeit, an gegebenen Stoffen sich mit Erfolg geistig anzustrengen, mit Gewandtheit etwas aufzufassen, durchzudenken und durchzusprechen, sondern auch die Neigung und die Kraft zu geistiger Selbstthätigkeit in sich wachsen fühlt.

Nicht minder werthvoll in ihrer Art sind die Vortheile, welche solche Compositionsübungen der Sprachbildung selber eintragen. Vor allem erweisen sie sich als das sicherste Mittel, um in Herz und Leben der französischen Sprache einzudringen und sich ihrer in Wahrheit zu bemächtigen. Sodann läuft hier allein der Weg durch, welcher zum gründlichen Verständnis der Schriftsteller führt; durch das Französischschreiben lernt man das Französischlesen, d. h. je bildender das französische Componiren betrieben wird, desto fertiger wird man im Exponiren, desto umfangreicher und befriedigender gestaltet sich die Lektüre. Diese Arbeit giebt endlich dem deutschen Schüler auch die naturgemäßeste Anleitung, seine eigenen Gedanken richtig und gefällig in das fremde Gewand zu kleiden, so oft ihm die Umstände diese Aufgabe stellen.

Dies die Vortheile schulmäßiger französischer Compositionsübungen. Will jedoch ein Lehrer dieselben seinen Schülern wirklich in vollem Maße verschaffen, so ist freilich unerläßlich, daß er mitcomponire, das Thema zuvor selber auch übersetze. Durch diese Vorarbeit allein stellt er sich ganz in die Sache hinein und weiß vorher — bei der vorbereitenden Besprechung und nachher — bei der Correctur, sowie in Bezug auf die altera versio das Erforderliche einzuleiten und das Zweckmäßigste zu geben.

H. Mündliche Uebungen.

Französische Sprechübungen oder nicht? Ueber diese vielumstrittene Frage sich klar zu werden, ist für den Schulmann von großer Erheblichkeit. Bekanntlich haben bis jetzt nur wenige berufene Stimmen sich mit Entschiedenheit dafür ausgesprochen, nicht wenige dagegen diese Uebungen aus dem Gebiet des Schulunterrichts ausgewiesen. Unseres Erachtens ist seither eine befriedigende Behandlung dieses Gegenstands in und außer der Schule, und somit die Gewinnung eines klaren Ergebnisses allermeist durch zwei Dinge erschwert worden, durch ein Misverständnis und durch einen Misstand.

Ersteres hatte seinen Grund in dem Worte Französischsprechen. Wer dachte da nicht an das französische Sprechen überhaupt und über alles? an den mündlichen Gebrauch dieser Sprache im ganzen Umfang? an ein correctes und fließendes Sprechen? Letzterer, der Misstand, rührte davon her, daß jeder fürchtete, mit dem Französischsprechenlernen müße durchaus auch das Sprachmeisterthum vergangener Tage und das armselige Bonnenlehrverfahren, jenes pädagogische Unwesen mit dem äußerlichen Anlernen der nothwendigsten Vocabeln, hausbräuchlichen Redensarten und Redewendungen, in unsere Schulen hereingebracht werden.

Wer nun an unsere Schüler denkt und an das, was ihnen bis zum 14. oder 15. Jahre erreichbar ist, wird sich sagen, daß französische Conversation für sie ein Ding der Unmöglichkeit ist und daß Conversationsstunden im öffentlichen Unterricht im eigenen „Unfuge“ zunichte werden müßen. Wie hievon nicht die Rede sein kann, so aber auch nicht von dem Gouvernantenunterricht. Weil er auf „kurzem Wege“ in

die französische Umgangssprache einführen will, in öffentlichen Schulen damit aber niemals zurecht kommt, sofern er ohne grammatikalische Unterweisung weder geistbildend noch nachhaltig sprachbildend wirken kann, versagt ihm der schulmäßige Unterricht zu jeder Zeit Dach und Fach. — Aber wie verhält sich dieser nun zu der Frage selbst? Daß die französischen Sprechübungen ihre Schwierigkeiten haben, und daß ihnen bis jetzt nur wenig Anerkennung hat zutheil werden können, kann er entfernt nicht leugnen. Aber muß er daraus die Folgerung ziehen, als seien diese überhaupt im Schulunterrichte unstatthaft? Das allein folgt für ihn daraus, daß er einestheils vor Abwegen in Bezug auf das Wesen dieser Uebungen sich hüten, und anderntheils an das Erreichbare sich halten soll. Und so verlangt er in der That Sprechübungen, und in seinen Augen umfaßt der französische Unterricht von Anfang an und auf allen Stufen die Trias des Lesens, Schreibens und Sprechens, letzteres allerdings nur unter der bescheidenen und reellen Firma von mündlichen Uebungen im Gebrauch der französischen Sprache. In solcher Gestalt aber kann er sie wohl verantworten und werden sie den Kundigen als ein unumgängliches Erforderniß des französischen Unterrichts erscheinen. Es ist nämlich eine vielbezeugte Erfahrung, daß man sich in den Besitz einer fremden lebenden Sprache nicht setzen, ja nicht einmal das Gefühl von ihr als einer lebenden bekommen kann, wenn man sie nur lesen und schreiben gelernt hat. Immer stört uns in diesem Fall die Empfindung, daß wir es nur zu einem unfreien Besitz derselben gebracht, und daß sie uns nur in beschränkter, mangelhafter Weise zu Gebote stehe. Sobald wir aber angefangen, uns auch im mündlichen Gebrauch derselben zu versuchen, werden wir aus diesem beengenden Zustand allmählich herausgehoben; wir fühlen, daß wir nun auf dem richtigen Wege sind, in den vollkommenen Besitz des Französischen zu gelangen und über all unser sprachliches Wissen stets frei verfügen zu können. Diese Erfahrung gilt nun in ganz besonderem Grade der französischen Sprache gegenüber. Bekanntlich ist sie ja nicht nur eine lebendige im vollen Sinn des Wortes, sondern sie erweist sich auch in ihrem ganzen Wesen als eine Sprache, welche vor vielen andern für den mündlichen Verkehr angelegt und ausgebildet ist. Von dieser eigensten Natur der französischen Sprache erhält jeder, der sie lernt, einen solch deutlichen Eindruck, daß ihm hier das Sprechenlernen geradezu als eine Forderung der Sprache selbst, und ein Französischkönnen ohne Sprechenkönnen als eine Widernatürlichkeit erscheint. Der schulmäßige französische Unterricht erstrebt aber einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Sprache nicht bloß um der sprachlichen Bildung willen, sondern auch weil das spätere Leben solches verlangt. Wir wollen es nicht übersehen, jeder, der im Unterricht das Französische nur lesen und übersetzen gelernt hat, zürnt hernach der Schule, wenn er im späteren mündlichen Verkehr mit Fremden gar nichts verstehen und sich nicht genügend verständlich machen kann. Wir können also auf mündliche Uebungen schon aus dem praktischen Gesichtspunct nicht verzichten, müßen vielmehr in Bezug auf sie und auf die Grammatik das Wort anwenden: „Und ob beides geriethe, wäre es desto besser.“ Daß sie in der Schule wohlgerathen, wird nun freilich die Hauptsache sein. Was hat zu diesem Zwecke zu geschehen?

Vor allem muß die Schule sich ihre Aufgabe klar machen und sich dieselbe sodann nie aus den Augen rücken lassen.

Diese besteht nun in nichts anderem, als daß die Schüler zum Französischsprechen angeleitet, an den mündlichen Gebrauch dieser Sprache gewöhnt werden sollen, so weit nämlich, daß sie mit Sicherheit und einiger Fertigkeit ihren Wortvorrath und ihre grammatikalischen Formen und Regeln anwenden können und demzufolge besonders auch im Stande sind, das Nothwendigste aus der Sprache des allgemeinen Verkehrs zu verstehen und sich in demselben fragend und antwortend verständlich zu machen. Man fordert demnach Richtigkeit des Ausdrucks der Hauptsache nach; also keine Eleganz, sondern eine gefeilte stilistische Leistung; auch keinen Esprit, nur Sinn und Zusammenhang in dem, was man sagt; ebensowenig ein fließendes Reden, sondern bloß einige Geschicklichkeit im mündlichen Verkehr: lauter Forderungen, wie sie dem Wesen und besonders dem geistigen Vermögen des frühen Jugendalters entsprechen und von demselben auch erreicht werden können. Wenn ein Schulmann gleich=

wohl auf Grund dessen, wie es die frühere Praxis etwa da oder dort im französischen Schulunterricht getrieben, und im Hinblick auf die früheren meistens so wenig günstigen Ergebnisse jene Forderungen doch für unerfüllbar halten möchte, so müßte man ihn auf die Ursachen hinweisen, welche jenes Mislingen eigentlich und allein verschuldet haben, nämlich auf den Mangel an einer soliden grammatischen Grundlage, an tauglichem Material zu Sprechübungen und an einem systematischen Gang. Diese drei führten in den Sprechstunden zu nichts als zu planlosen Versuchen und zu wiederholten unfruchtbaren Anläufen, nie aber zu einem wohlgeordneten Lehrgang und Lehrverfahren. Anderseits dürften wir dagegen an die Gruppe der Analytiker erinnern, und besonders an die Bemühungen einiger Meister unter denselben: nicht bloß haben sie die Sprechübungen als einen wesentlichen Bestandtheil des Unterrichts in der lebenden Sprache erkannt, sondern sie haben auch für die Methodik derselben das Richtige angebahnt oder erzielt und so den thatsächlichen Beweis für die Erreichbarkeit jener Forderungen geleistet. Auf dem Grunde der Vorgänge, Leistungen und Erfahrungen eben dieser verdienten Schulmänner stehen wir, wenn wir jetzt in Kürze die Hauptstücke namhaft machen, welche sich für die Uebungen im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache als sachgemäß bewährt haben.

1) Die Anleitung zum Sprechen besteht in dem Betrieb von Uebungen, einfachen mündlichen Exercitien auf Grund des Gelesenen und Geschriebenen; sie erfolgen also nicht zusammenhangslos, sondern geschehen im engsten Anschluß an den übrigen französischen Unterricht.

2) Die Sprechübungen tragen von Anfang an und auf allen Stufen den Charakter des schulmäßigen bildenden Unterrichts. Sie greifen demnach nicht gelegentlich zu irgend einem Stoffe, noch schweifen sie planlos von dieser zu jener Uebung; formell und materiell halten sie einen systematischen Gang ein und betreiben alles in methodischer Ordnung und Regel.

3) Demgemäß beginnen wir mit den Sprechübungen schon im Fibelunterricht. Obschon dieser vorerst nur wenige Vocabeln und grammatikalische Formen zur Verfügung stellen kann, gestatten dieselben doch schon die Vornahme der wichtigen vorbereitenden Exercitien im Hören und Verstehen, im Nachsprechen und Antworten. Ihre nächste Fortsetzung finden sie auf dem Gebiet der Wortlehre und der Syntax, welche verwendbares Material in Menge liefern. Die besten Grundlagen zu unsern Sprechübungen bietet aber die Lectüre; obschon was die Compositionen bringen, nicht übersehen werden darf.

4) In der Zahl der stufenmäßigen Uebungen beobachten wir folgende Ordnung. Vor allem bildet man das Hören. Dies ist sehr wichtig, weil es Geschicklichkeit im äußern und innern Auffassen der fremden Laute, Wörter und Sätze bezweckt und sie die Voraussetzung des Verstehenlernens ist. Dieses, nämlich das Erfassen der vom Lesen und Schreiben her bekannten Wörter durchs Gehör und das sofortige Wiedererkennen und Wiederwissen durch Gedächtnis und Verstand, wird um so besser gelingen, je mehr man im Fibelunterricht, der natürlichen Sachlage entsprechend, das Ohr dem Auge, den Laut dem Buchstaben voranstellt und das Hören, Aussprechen und Nachsprechen, nicht das Lesen und Schreiben zum Ersten macht.

Das richtige Hören und rechte Verstehen will gelernt sein, noch mehr die dritte Uebung, das Nachsprechen. Es erstreckt sich auf vorgesprochene Wörter, dann Wortverbindungen, zusammengehörige Satzglieder überhaupt, kleine einfache Sätze, schließlich auf kleinere und größere Satzgefüge. Dieses Geschäft des Nachsprechens muß auf allen Stufen bis zur Sicherheit und Fertigkeit getrieben werden. Wer seine Schüler zum frischen Nachahmen ohne Scheu und Ziererei bringt, hat viel gewonnen. Das Chorsprechen giebt auch dem Zaghafteren Muth und hilft besonders die Wort- und Satzbetonung leichter treffen. Daß der Lehrer auf passenden, anregenden Inhalt und weniger auf die Formen der Büchersprache als auf jene der guten Umgangssprache zu sehen hat, ist selbstverständlich. Ebenso daß er es ganz in seiner Hand hat, leeres Geschwätze ferne zu halten.

Diese drei Uebungen kommen der Elementarstufe zu. Auf der folgenden fügt man diejenigen hinzu, welche zum Selbersprechen anleiten. Zunächst handelt es sich hiebei darum, daß die Schüler französische Antworten geben lernen auf Fragen,

welche der Lehrer in eben dieser Sprache auf Grund des Lesebuchtextes an sie richtet. Sodann lernen sie ihre Lesebuchstücke oder Aehnliches in Einzelsätze auflösen, ohngefähr das, was die Franzosen bei der Analyse logique thun. Später üben sie sich im Nacherzählen der anderswo behandelten Erzählungen, Reisebeschreibungen u. s. w. Hiebei hat der Lehrer oft durch geschickte Fragen nachzuhelfen und zu Verbesserungen hinzuleiten. Seine Fragen und Hinweise werden nach und nach in zusammengesetzten Sätzen geschehen dürfen. Endlich versuchen sich die Schüler auch im zusammenhängenderen Wiedergeben der Lectüre. Daß im allgemeinen diese zwei letzteren Uebungen nur dann befriedigend von statten gehen, wenn die katechetische Durcharbeitung des Inhalts in französischer Sprache vorher geschehen ist, muß einleuchten und ebenso daß den Schülern bei ihren Versuchen freiere Bewegung zu gestatten ist. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen all dieser Uebungen, sowohl der Elementar- als der gehobenen Stufe, besteht darin, daß dieselben sich lediglich an das halten, was der vorausgehende Lesebuch- und Grammatikunterricht geboten hat. Unter diesen Umständen allein kann der Lehrer jeden Schüler zur Mitbetheiligung beim Red- und Antwortgeben bringen, und weil manchem doch bald etwas gelingt, so bekommen andere auch Muth und nach und nach lösen sich die Zungen der ganzen Classe. Wo sich jedoch längere Zeit große Unbeholfenheit offenbaren sollte, werde man nicht kleinmüthig, sondern getröste sich des Sprichworts: Il faut parler mal pour parler bien.

Die auf diese Weise lebendig und verständig betriebenen methodisch geregelten Sprechübungen werden niemals ein leeres Spielen mit Worten, sondern sind und bleiben ein sprachliches Bewegen und Durcharbeiten der grammatikalischen Uebungssätze, der Expositions- und Compositionsstoffe, also in Wahrheit ein bildendes Lernen. Sie müßen daher dem Schüler auch einen Bildungsgewinn abwerfen. Den rein geistigen erfährt oder ahnt der Lehrer schon nach wenigen Sprechübungen. Wie horchen doch da seine Schüler auf, wie sind sie scharf bei der Sache! Es macht also der französisch vorsprechende oder fragende Lehrer aufmerksame Leute. Der Schüler sodann, der sich nicht recht sammelt und sein Wissen nicht gegenwärtig hat, kann nicht antworten. Daher erzeugen die Sprechübungen in der Classe eine Spannung und Erregung der Geisteskräfte; und das macht schlagfertige Leute oder treibt sie jedenfalls aus dem gemächlichen und halbklaren Aufmerken heraus. Und schlägt nicht die Praxis des Lebens Beweglichkeit und rasches Verständnis hoch an? Ein weiterer Vortheil dieser Uebungen liegt darin, daß sie dem Schüler große Befriedigung gewähren. Es ist in der That unmöglich, die Freude nicht zu bemerken, welche in deiner Schüler Augen sich kund thut, wenn sie verstanden haben, was du ihnen in der fremden Sprache vorgesagt oder erzählt hast, und vollends, wenn sie selber etwas sagen können. Da fühlen sie, daß sie auf dem rechten Wege sind und das treibt sie zu Fortschritten.

Nicht geringer schlagen wir den sprachlichen Nutzen an. Dadurch daß diese Sprechübungen ihre Arbeit auf dem Grundstock der Grammatik und Lectüre betreiben, befestigen sie, als die natürlichsten regelmäßigen Memorirübungen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten und prägen den Wortvorrath, Constructionen und Satzformen immer tiefer ein. Da sie ferner das Neue in lebendige Verbindung mit dem Alten setzen und durch die manchfachsten Uebungen alle Materialien in Fluß bringen und allem Wissen zur Anwendung verhelfen, so stellen sie in dieser Durcharbeitung des Gelernten den wahrhaft praktischen Sprachunterricht dar, der französisches Wissen und Können aufs fruchtbarste vereint. — Angesichts dieser Erträgnisse für die allgemeine geistige und specielle fremdsprachliche Bildung, welche durch die mündlichen französischen Uebungen erzielt werden, ist es daher auch begründet, daß man in ihnen mitsammt dem Französischschreiben die Krönung des ganzen französischen Unterrichts erblickt.

Wenn es uns nun gelungen ist, im Bisherigen einen zweckmäßigen Lehrgang und Lehrplan des französischen Unterrichts auf den unteren und mittleren Stufen im wesentlichen richtig darzustellen, so wird man im weiteren von unserem Handbuch nicht verlangen, daß es auch im einzelnen nachweise, wie sich derselbe in den verschiedenen lateinischen und lateinlosen Schulen, in Seminaren und Mädchenschulen zu modificiren habe. Nur die Mahnung an die lateinlosen Anstalten möchten

wir noch aussprechen, daß sie mit dem bildenden Studium der französischen Sprache vollen Ernst machen, daß sie, wie die Schwesteranstalten für ihr Latein, ihrerseits für das Französische Zeit, viel Zeit verlangen, und daß sie auf die tüchtige Betreibung der Grammatik einen Hauptnachdruck legen, um dem alten Vorwurf, daß sie unfähig seien, mit dem Französischen eine tüchtige Grundlage sprachlicher Bildung herzustellen, den Boden zu entziehen.

Statt eines ausführlichen Berichtes über die französischen Schulbücher verweisen wir auf B. Schmitz Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. Hinsichtlich der Ausbildung der künftigen Lehrer der französischen Sprache schließen wir uns ganz an das an, was der Artikel Englische Sprache am Schlusse hierüber sagt.

Dr. **Bücheler.**

Geschichte. Der für diese Stelle verwiesene Artikel hat infolge unvorhergesehener Hindernisse noch nicht vom Verfasser geliefert werden können. Die Redaction ist daher genöthigt, diesen Artikel an den Schluß des II. Bandes zu stellen.

Register.

Der den Artikeln beigefügte Name bezeichnet den Verfasser des gleichen Artikels in der Pädagog. Encyklopädie.

Die eigens für das Handbuch geschriebenen Artikel sind mit einem * und durch fette Lettern bezeichnet.

Schmid, Karl Adolf,

Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen
Bd.: 1

Gotha 1877